

Mit den besten Grüssen
überreicht von Ihrem dankbaren
H. Ruppert

Lehrer i. Eichenberg b. Göttingen

Zeitschrift
für
Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane
begründet von
HERMANN EBBINGHAUS und ARTHUR KÖNIG
herausgegeben von
FRIEDRICH SCHUMANN und MARTIN GILDEMEISTER

I. Abteilung

Zeitschrift für PSYCHOLOGIE

Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

In Gemeinschaft mit

N. Ach (Göttingen), K. Bühler (Wien), J. Fröbes (Valkenburg i. Holland), A. Gelb (Frankfurt a. M.), K. Groos (Tübingen), H. Henning (Danzig), E. R. Jaensch (Marburg a. L.), D. Katz (Rostock), O. Kroh (Tübingen), F. Krueger (Leipzig), K. Marbe (Würzburg), G. E. Müller (Göttingen), W. Peters (Jena), W. Poppelreuter (Bonn a. Rh.), G. Révész (Amsterdam), E. Rubin (Kopenhagen), Kurt Schneider (München), C. Stumpf (Berlin), A. v. Tschermak (Prag), Th. Ziehen (Wiesbaden)

herausgegeben von

F. SCHUMANN
Frankfurt a. M.

Ergänzungsband 19

ÜBER DEN AUFBAU DES BEWUSSTSEINS

Herausgegeben von **ERICH JAENSCH**

II. Teil

AUFBAU DER WELT DES JUGENDLICHEN

Von **HANN RUPPERT** (Marburg)



1 9 3 1

LEIPZIG / VERLAG VON JOHANN AMBROSIUS BARTH

AUFBAU DER WELT DES JUGENDLICHEN

EIN BEITRAG ZUR FRAGE NACH DER BILDUNG UND ENTWICKLUNG DES WERTERLEBENS UND WERTBEWUSSTSEINS IN DER REIFEZEIT

VON

HANN RUPPERT
MARBURG



1 9 3 1

LEIPZIG / VERLAG VON JOHANN AMBROSIUS BARTH

Lippert & Co. G.m.b.H., Naumburg (Saale)

Vorwort

Die vorliegende Arbeit verdankt ihre Entstehung einer Anregung von Professor Dr. E. Jaensch. Ohne seine tatkräftige Unterstützung wäre es dem Verfasser wohl kaum möglich gewesen, sie so weiträumig durchzuführen. Die zahlreichen Vorarbeiten, auf die sich die Untersuchung aufbaut (die von Busemann, Ch. Bühler, H. Hetzer, Hofmann, Kroh, Spranger, Stern u. a.), können hier nicht alle Erwähnung finden. Im Text der Arbeit wird der Leser hier und da Hinweise finden. Vor allem aber sind es die speziellen Vorarbeiten, die im Psychologischen Institut der Universität Marburg geleistet wurden — wenn auch zuerst in vorwiegender Einstellung auf die kindliche Seelenstruktur —, welche den Grund der Untersuchung bilden.

Dank schulden wir vor allen auch den Herren Direktoren, Rektoren und Lehrern verschiedener höherer Schulen und Volksschulen, die wir der Anonymität der jugendlichen Zeugnisse wegen, wie auch der gegenüber den Schulen selber, nicht namentlich nennen. Wir danken auch den vielen Eltern, die uns ihre Kinder bereitwilligst zur Verfügung stellten. Besonders danke ich meinen jugendlichen Freunden, von denen ich im Umgang so vieles lernen konnte, und Herrn Professor Jaensch, der meinen Untersuchungen trotz der vielen Arbeit und ungünstiger Umstände immer mit Interesse und Wohlwollen begegnet ist, der mir die Richtung auf den Gegenstand und das methodische Rüstzeug gab, ohne das eine so schwierige Untersuchung auf tönernen Füßen stehen würde.

Die pädagogischen Folgerungen, die aus dem Material und den Überlegungen zu ziehen möglich sind, sind nur hier und da angedeutet. Der Verfasser behält es sich für eine spätere Arbeit vor, die erzieherischen Fragen der Reifezeit ausführlicher zu behandeln.

Eine weitere natürliche Ergänzung dieser Arbeit wird der in Vorbereitung befindliche II. Teil sein „Zur Soziologie der Reifejahre“.

H. Ruppert

Inhaltsverzeichnis

Der Seele Grenzen kannst du nicht ausfinden und ob du jegliche Straße abschrittest; so tiefen Grund hat sie.

HERAKLIT, Fragment 45

„Alles Edle ist an sich stiller Natur und scheint zu schlafen, bis es durch Widerspruch geweckt und herausgefordert wird."

„Der Jüngling von inneren Leidenschaften bestürmt, muß auf sich selbst merken, sich vorfühlen, er wird zum Idealisten umgewandelt."

GOETHE

Einleitung

Über die Bildung und Entwicklung des Werterlebens zu handeln ist insofern gewagt, als die psychologische Forschung gerade diese zentrale Frage des Seelischen bisher stark vernachlässigt hat. Um so mehr hat man die Probleme des Werdens und Wertens der philosophischen Forschung überlassen, bzw. einer Psychologie, die stark wertphilosophisch eingestellt ist. Die Psychologie in ihrer Beziehung zu den Wertfragen ist ein genaues Widerspiel der großen umfassenden Umorientierung der Philosophie überhaupt. Die Gegenströmung gegen die positivistische Betrachtungsweise, die die Wertfragen, wenn nicht bewußt hintan stellte, so doch nicht im Hinblick auf den Gesamtbereich des Wertbewußtseins untersuchte, bildete die Wertphilosophie, die die Wertfragen als die am zentralsten gelegenen der Philosophie überhaupt ansah und so ein nicht zufälliges Komplement zum Positivismus wurde, mit dem sie grundsätzlich auf dem gleichen Boden stand. Die Psychologie in ihrer positivistischen Phase sah ihr einziges Ideal darin, bewußt alle komplizierten seelischen Ganzheitsfragen (und Wertfragen sind solche) zu meiden und sich demgemäß an den „einfacheren" Sachverhalten des Sinneslebens zu orientieren, die zu erforschen benachbarte Forschungsrichtungen (Physiologie und Physik) bewährte Methoden ausgearbeitet hatten, welche darauf hinzielten, aus komplexen Wirkungszusammenhängen eine einzelne Verhaltung zu isolieren und ihre Gesetzmäßigkeiten zu untersuchen. Die Wertpsychologie ist zu dieser positivistisch eingestellten Psychologie das Komplement, wie die Wertphilosophie zum Positivismus überhaupt. So stehen heute noch beide Richtungen gegenüber, ohne sich eigentlich im Innern als wesensähnlich zu wissen. Die Wertpsychologie aber ist darum begreiflicherweise stark von der Wertphilosophie abhängig und daraus erklärt sich unser obiger Satz, daß wir kaum Vorarbeiten, nämlich in unseren Sinne von Psychologie, finden. Wie in der Philosophie der Gegensatz beider Strömungen durch eine umfassende meta-

physische Fragestellung in der heutigen Zeit überwunden wird, — einer Fragestellung, die mit kühnem Griff ins Ganze des Seins geht —, so ähnlich in der Psychologie eine Richtung, die sich, von einem tiefen Empfinden für die Einheit des Lebendigen und Seelischen erfüllt, durch „Richtungen", — die sich in geschichtlichen Epochen herausgebildet haben und ihren scheinbaren Widersprüchen, — in ihrem geraden Zugang auf das Seelisch-Ganze nicht aufhalten läßt. Das bedeutet nicht, daß die Psychologie ahistorisch ist. Sie dürfte das nur, wenn es einer grundsätzlichen und historischen Betrachtung gelänge, die Periode als eine totale Verirrung zu erweisen, was begreiflicherweise sehr schwer sein dürfte. Die Psychologie muß aber in einer Hinsicht radikaler werden, nämlich in folgender: Auch die Psychologie der „Funktionen" wie man diese Psychologie genannt hat, hat immer wie jede wissenschaftliche Forschung, mit Ganzheiten, mit Strukturen, Zusammenhängen und Typen gearbeitet, wenn auch nicht bewußt. Die radikale Haltung, die in einem anderen Hinblick auch kritisch genannt werden kann, bekundet sich nun darin, daß sie geradewegs auf die Ganzheiten (Typen, Strukturen, Phasen, Konstitutionen) zugeht und untersucht, welchen Schichten der Wirklichkeit diese oder jene Ganzheiten entsprechen, um in ihrer vergleichenden Analyse die psychischen abzugrenzen, indem sie im Menschen, der als eine Schichtenstruktur der verschieden hohen Wirklichkeitsbereiche erscheint, ihren natürlichen Ansatzpunkt nimmt.

Als Schwierigkeiten, in die diese Psychologie verwickelt ist, ergeben sich im Hinblick auf unsere Arbeit neben anderen im wesentlichen drei:

1. die Spannung von Begriff und seelischem Geschehen,
2. die Spannung von Philosophie und Einzelwissenschaft,
3. die Spannung von kausaler und verstehender Einstellung.

Zu 1. Aus dieser Spannung ergibt sich, daß die Psychologie nie restlos auf ihre Frageweise Antwort zu geben vermag, daß sie in gewissem Sinne blind ist im Hinblick auf das, was sie tut, und es notwendig sein muß. Ihr allgemeinstes Wesen ist, daß die Einsicht in ihre Frageweise wächst mit der ständigen Bereicherung ihrer Tatsachenkenntnis, der Bekanntheit und Vertrautheit mit dem seelischen Wirklichkeitsbereich. Das scheint uns, ist bei der Psychologie mehr als bei allen anderen Wissenschaften der Fall. Sie ist stärker als alle anderen Wissenschaften an das Materiale ihres Gegenstandes gebunden und kann es — ohne ihm Gewalt

anzutun — nur schwer „erheben“ zu begrifflich klarer und einsichtiger Erkenntnis. Auf zweifache Weise ist man dieser Schwierigkeit aus dem Wege gegangen. Man hat erstens versucht, die seelischen Erscheinungen in starre Gesetzmäßigkeiten zu zwingen. Zum andern hat man auf jede Gesetzmäßigkeit zu verzichten gesucht und hat das Seelische in seiner Einmaligkeit, in seiner Hier- und Jetztheit verstehend genommen. Es geht aber in der Psychologie nicht um die Lösung dieser Spannung durch Erfindung neuer Methoden und durch „Vergessen“ dieser besonderen Schwierigkeit, in die sie wesensmäßig verwickelt ist, sondern gerade um ihre Bejahung. Auch die Typenpsychologie, will sie nicht den Typus selbst zu einer Art naturwissenschaftlichem Gesetz oder zur Verstehensdoktrin werden lassen, muß ständig dieser Spannung inne sein.

Zu 2. Der Mensch, in seiner Vielschichtigkeit Gegenstand der Psychologie, stellt diese notwendig in einen engeren Zusammenhang mit allen einzelwissenschaftlichen Disziplinen, die ihn in besonderem Sinne zum Forschungsgegenstand haben. Thematisch sind alle Einzelwissenschaften auf irgend etwas „Objektives“ gerichtet (die Krankheiten, den Bau des menschlichen Körpers, die Sprache, die Geschichte des Menschen u. a.). Die Psychologie hat den Menschen als Ganzes zu ihrem Gegenstand und ist in erster Linie auf das menschliche Subjekt gerichtet und sucht von daher Zutritt in den Bereich des Seelischen. Damit wird sie aber notwendig philosophisch, da das Subjekt in ständigem Wirkungszusammenhang mit anderen seinesgleichen und dem Objektiven steht und so zu einer, wenn auch immer nur vorläufigen, Analyse der Gegebenheiten, zu einer umfassenderen Fragestellung gedrängt wird. Auch dieser Schwierigkeit hat man sich zu entledigen versucht, indem man auf der einen Seite die Psychologie als Einzelwissenschaft bezeichnet, die zur Philosophie ebensowenig Beziehung habe wie andere Einzelwissenschaften. Und auf der anderen Seite hat man die Psychologie zu der philosophischen Disziplin machen wollen, dazu noch in einem Stadium, da ihr Ganzheitsfragen noch sehr fern lagen — mithin Philosophie überhaupt — und so jenen Sturm auf den Psychologismus entfacht, der heute noch nicht verklungen ist. Auch hier gilt, was wir von der ersten Schwierigkeit sagten: bewußt diese Doppelseitigkeit der Psychologie bejahen, die ihr einmal die nahe Beziehung zu den Einzelwissenschaften und ihren Methoden garantiert, zum andern — indem

sie in ihrer Forschung an dem „ausgezeichneten Punkt", dem Menschen, und zwar als einem naturhaft-geistigen Wesen ansetzt, — ihr besonderen Zugang zu den philosophischen Problemen gewährt.

Zu 3. SPRANGER bezweifelt, daß die physiologische Psychologie je in den Rahmen einer einheitlichen Psychologie treten kann; „denn es bleibt wesensmäßig und in alle Ewigkeit ein Unterschied der Fragestellung, ob ich Seelisches als eine kausal-abhängige Reihe oder gar als Spiegelung von Leiblichem meine oder die intentionale Beziehung des seelischen Erlebnisgefüges auf eine objektive Welt betrachte, die teils als Körperwelt, teils als objektiv geistige Welt aufzufassen ist" (Sitz.-Ber. d. preuß. Akad. d. W. 1926, 24. Bd., „Die Frage nach der Einheit der Psychologie"). Wir sind mit SPRANGER der Ansicht, daß zunächst etwas kausal Gemeintes etwas ganz anderes ist als ein verstehend Gemeintes. Auch geben wir zu, daß die physiologische Psychologie heute vielfach mit kausalen Kategorien arbeitet und rein mechanistisch deutet. Aber bei näherem Überprüfen entdecken wir in dieser Richtung doch ein gewisses Spüren des Psychischen, wenn auch in den allertiefsten Schichten und der allerengsten Verschmelzung mit dem Organischen. Durchdenken wir die Ergebnisse streng, so sind es oft nur Analogien, die aufgewiesen werden und in den einzelnen Richtungen der physiologischen Psychologie ist der Zusammenhang zwischen Leiblichem und Seelischem ganz verschieden gemeint. Mit der ständig stärkeren Orientierung der Physiologie an den Betrachtungsweisen des Organischen wird auch die physiologische Psychologie wieder nähere Beziehung zur Psychologie gewinnen, als sie es bisher hat. Die Psychologie darf nicht von vornherein nach der Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit des Seelischen vom Leiblichen fragen, sondern muß in ihren Blick die Mannigfaltigkeit der Leib-Seele-Wirkungseinheit nehmen (von denen die „Abhängigkeit", wie sie SPRANGER meint, nur einen für bestimmte Schichten geltenden Sachverhalt bezeichnet). Wir sind auf eine Mannigfaltigkeit dieser Zusammenhänge gestoßen: die von Ganzem und Teil in den verschiedenen Schichten, die Objektivationen und Funktionalisierungen in den verschieden hohen Bereichen, die sinngerichteten Tendenzen und ihre Stufung; und in einer anderen Hinsicht auf die schon erwähnten Zusammenhänge Typus, Phase, Struktur, Konstitution. So meinen wir, daß gerade dann, wenn die Psychologie, besonders in ihrer philosophisch-

anthropologischen Tendenz, in der Untersuchung der Strukturen der verschiedenen Wirklichkeitsbereiche und in ihnen der verschiedenen Verhältnisse von „Inbegriff und Element" (Jaensch, Eidetik S. 60) — so weit sie ihr vom Menschen her zugänglich sind, und gerade in der Bejahung ihrer Doppelseitigkeit, die nur die Pole einer Vielstufigkeit ihres Wirklichkeitsbereichs bezeichnen, — ihre wahre Mission, den Ausgleich zwischen Philosophie und Einzelwissenschaft, am besten erfüllt.

Diese Spannungen liegen unserer Arbeit als besondere Schwierigkeiten mit zugrunde. Wir wollen kurz darauf hinweisen, wie wir uns ihnen gegenüber verhalten haben. Zunächst geht die Arbeit auf ein gewisses Maß von Erfahrungsmaterial aus, dessen Echtheit wir durch die besondere Methode und die kritische Fragestellung gesichert glauben. Dieses Material ist doppelseitiger Natur, einmal enthält es vorgefundene Erlebnisse, die uns unmittelbar als im Jugendlichen vorhanden zugänglich waren oder auch von ihm „bekannt" wurden, zum anderen schon irgendwie von uns Verstandenes, in ihrer Bedeutung erlebte Sinnzusammenhänge. Wir haben einerseits die Erlebniszusammenhänge im Jugendlichen selbst als aufeinanderfolgende oder auseinander hervorgehende Prozesse zu beschreiben und zu klären versucht, zum andern ihre Struktur durch eine Analyse des im Erlebnis Gemeinten, des Objektiven kontrolliert in mehr phänomenologischer Einstellung. Die Einheit beider Strukturen — Erlebnisstruktur und Struktur des Gemeinten — gab uns die Möglichkeit eines Verständnisses des Aktes, was umgekehrt wieder die beiden Pole aufhellte. Diese Einstellung tritt besonders in der Analyse des Werterlebens (Teil II), in der Analyse der Werte (Teil II und III), im Verstehen der Werthaltungen (Teil IV und V) hervor. Wir mußten gleichsam in verschiedenen Hinblicken die Werte für sich zu nehmen versuchen (und in ihrem Bedeutungsakzent für den Jugendlichen), dann die Werte im Hinblick auf die Mannigfaltigkeit der objektiven Formen der Werte (der Wertgattungen, Personwert, Sachwert u. a.) und ihre Analyse, wo wir auf Lücken stießen, weiterführen, zum dritten den Erlebnisvorgängen selbst nachspüren, sie nachzuzeichnen versuchen in ihrer Einmaligkeit, und das alles in einer verstehenden Analyse auf bestimmte Grundhaltungen — die selbst wieder durch individuelle Nachzeichnung und Analyse im Hinblick auf das Gemeinte gewonnen wurden, (in einem synthetischen Blick gegenüber dem distanzierenden) — auf letzte

psychologische „Elemente“, die zu gleicher Zeit komplexe Ganzheiten darstellen und uns den Schritt zur Aufdeckung formaler Strukturen (Teil VI) ermöglichten, reduzieren. So stellt sich unser Weg dar als ein stufenweises Erheben der seelischen Erlebnisse und der materialen seelischen Verhaltungen über die verschiedenen Hinblicke auf Subjekt, Objekt und Akt in die Sphäre des begrifflich-logischen Strukturzusammenhangs. Unsere und jede psychologische Darstellung steht und fällt mit der Spannung zwischen Seelischem und Logisch-Formalen. Löst sie diese Spannung, dann wird sie nach der einen Seite hin dichterisches Sehen, Einfühlen und Nacherleben und nach der andern Seite hin formallogische Spekulation. In beiden Fällen gibt sie sich selbst auf. Suchen wir nach einem Kriterium für die Wahrheit unserer Arbeit (der Spannung von Wahrhaftigkeit und Richtigkeit), so kann es nur darin bestehen, inwieweit wir dieser Spannung gerecht geworden sind, inwieweit es uns gelungen ist, das Materiale-Seelische so in logischer Formung erscheinen zu lassen, daß in der Darstellung diese Spannung immer fühlbar bleibt, d. h. daß das Seelische selbst in der logischen Form vom Leser nachgezeichnet und nachempfunden werden kann und im logischen Ausdruck selbst die oberste Grenze der Objektivation gespürt wird. Diese oberste Grenze ist es, die der Psychologie garantiert, Psychologie zu bleiben. Sie ist keine absolute, sondern gebunden an das spezifische Seelische, das verstanden werden soll, an den Typus des Forschers und seine Darstellungsgabe. Es liegt im Wesen dieser Spannung, daß ihre Spannweite größer werden kann. Überschreitet sie die angegebene Grenze, ist das Psychisch-Materiale in der logischen Darstellung nicht mehr unmittelbar spürbar, sondern bedarf es der ausdrücklichen Reduktion auf das zugrundeliegende Seelische, so wird die Psychologie zur Metaphysik, Logik und Ontologie. Diese letztgenannten Disziplinen ist man geneigt, als reine Philosophie anzusprechen. Sieht man die Philosophie als die Wissenschaft vom Allgemeinsten an, das jedes Einzelne erst zu dem macht, was es ist, und als ihre Interpretationsart die formal-logische Ordnung der Bedeutungen alles dessen, was in dieser Hinsicht ist, so ist die Psychologie nicht reine Philosophie, sondern Vorhof zur Philosophie, aber ein Vorhof, der eine aufschlußreiche Sicht in die rätselhaften Probleme des Weltgeschehens gibt, der die

Relativität der menschlichen Erkenntnis, die Grenze ihrer Erkenntnismöglichkeiten erkennen lehrt, der den ungeheuren Formenreichtum alltäglichen wissenschaftlichen und philosophischen Verstehens und die praktischen und theoretischen Bemühungen um Durchsichtigkeit des ganzen Seins schauen läßt. Diese angedeuteten Zusammenhänge, die in eine Erkenntsnistheorie hineinführen, können wir hier nicht weiter erörtern. Es sollte nur angedeutet werden, daß die Psychologie in ihrer Doppelseitigkeit als Wissenschaft vom Seelisch-Tatsächlichen und zu gleicher Zeit als ein Stück Philosophie ihrer selbst eine Menge Schwierigkeiten in sich birgt. Philosophisch ist die Psychologie in ihrer Tendenz zur philosophischen Anthropologie und einzelwissenschaftlich in der Erforschung des seelisch Individuellen und Typischen. In der Gewinnung ihrer allgemeinen Ergebnisse ist sie an dem Stufengang der philosophischen Anthropologie orientiert, den wir in unserem methodischen Teil kurz skizziert haben, und in der Erforschung des Material-Seelischen an manchen Methoden der Natur- und Geisteswissenschaften.

So bitten wir denn gerade diese Momente besonders zu beachten; da in ihrem ständigen Gegenwärtighaben erst ein Verständnis dessen, was wir sagen wollen, möglich gemacht wird.

Erster Teil

Vom Sinn der Untersuchung und die Frage nach der Methode

a) Ausgang der Untersuchung

Wir vermeiden es absichtlich, schon im Voraus eine Grenzbestimmung der Entwicklungsjahre zu geben, die etwa wie bei Ziehen (Psychologie der Entwicklungsjahre[1]) orientiert ist an der physiologischen Reife oder wie bei Spranger an dem Grad der schöpferischen Teilhabe an den Objektivationen des Geistes. Wir vermeiden auch die Vororientierung an dem Schopenschen Schema[2]: der Jugendliche steht in der Entwicklungsreihe zwischen Kind und Erwachsenem, der Sinn der Jugend ist Hineinwachsen in die Welt des Erwachsenen (als wenn die gesamte geistige Weiterentwicklung vom Erwachsenen getragen wäre). Daraus ergeben sich zwei Phasen: die eine, in der man noch Kind und schon Jugendlicher ist, die Pubertät, und die, in der man noch Jugendlicher, aber schon Erwachsener ist, die Adoleszenz. Bei Guardini[3] und Förster[4] ist diese Phasenbestimmung zu einer Typologie ausgebaut worden. Der protestantische Jugendliche ist der radikale Typus, der Typus, den Stern den revolutionären nennt. Er ist auf sein Ich gerichtet, er wertbetont die Ablehnung und Verneinung des Objektiven, sein Anderssein. Der andere Typus ist der katholische Jugendliche, die objektiven Werte scheinen ihm von vornherein höher als die Ichwerte. Er wächst gleitend in die Erwachsenenwelt, die Welt der Kirche, hinein. Wir können, ist uns der weltanschaulich-religiöse Gegensatz auch nur undeutlich bewußt, schon hier sagen: beide haben die Jugend im Hinblick auf ihren Dienstwert (Wert für etwas) betrachtet durch ein Ideal-

---

[1] Ziehen, Psychologie der Entwicklungsjahre.

[2] Schoppen, E., Beiträge zur Erz. d. männl. Jugend Heft V u. VI.

[3] Neue Jugend und Kathol. Geist.

[4] Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel.

bild im Sinne des eigenen höchsten Wertes. Das ist überhaupt eine Eigentümlichkeit der pädagogischen Betrachtungsweise, die zur Selbsthilfe schritt, bevor die psychologische Forschung ihr Greifbares bieten konnte.

Auch Ch. Bühler[1] redet von zwei Phasen, der der Verneinung und der Bejahung, die sich wiederspiegeln in dem Problem: Ich und Gemeinschaft. Sie gibt eine wesentlich genauere, chronologische wie materiale Bestimmung dieser Phasen auf mehr empirischer Grundlage. Tatsächlich bestätigt eine naive Beobachtung oft diese Phasen, nichtsdestoweniger ist es aber nötig, sowohl zu fragen in wissenschaftlicher Form nach ihrem faktischen Verlauf, nach der etwaigen inneren Notwendigkeit des Verlaufs (wir wissen, daß Spranger u. a. die Phasenbestimmung ablehnen) und drittens nach den Grenzen dieser Phasenbestimmung auf Grund einer kritischen Besinnung über das Beobachtungsmaterial und die Methode. Wir haben zu untersuchen gerade im Hinblick auf die Methode, inwieweit ist ein solches Entwicklungsschema berechtigt, inwieweit ihm bloße Gültigkeit für die Phase, in der sich die Jugendpsychologie befand, zukommt, als einer Art Vorbemächtigung, Vorordnung, eine Tatsache, die uns in der Wissenschaftsgeschichte immer wieder entgegentritt. (Es entspricht hier gewissermaßen die Entwicklung des objektiven Geistes der des subjektiven, denn — so fügen wir hier erklärend und vorausgreifend an — die Wissenschaft verhält sich in solcher Situation ebenso wie der Jugendliche, der sich den eigenen chaotischen Ich-Zuständen und den Dissonanzen der Erwachsenenwelt gegenübergestellt sieht.)

Im Verlaufe unserer Arbeit zeigte es sich immer deutlicher, daß eine Zeit in der Entwicklung des Jugendlichen von entscheidender Bedeutung ist, die Spanne zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr. Das ist die Zeit des Schulaustritts und des Eintritts in die Lehre oder in öffentliche Betriebe (für den Volksschüler), und die Zeit, in der der Schüler der höheren Schule die Tertia besucht. Von altersher ist dieser Zeitpunkt schon erkannt und in der Erziehungsarbeit vieler Kulturen berücksichtigt worden. Kirche, Sekten und Völkerschaften vollzogen in dieser Zeit die Einordnung des jungen Menschen in ihre Lebensformen durch feste Riten und Schwüre, von Erfahrung und Instinkt getrieben, daß dann etwas der Gemeinschaft Gefährliches und sie Auflösendes in der Seele

---

[1] Seelenleben der Jugendlichen.

aufsteigen könnte. Und das nicht nur in der Erziehungsarbeit höherer Kulturen, sondern auch schon in der primitiver Rassen.

Um uns also nicht von vornherein den Zugang zu den hier irgendwie gefühlten seelischen Verhaltungen zu verbauen, setzten wir hier ein und nicht in dem Höhepunkt der Jugendzeit, also etwa um das 17. Jahr. Wir ließen uns aber in erster Linie leiten von den Forschungsergebnissen des Marburger Psychologischen Institutes, die es immer deutlicher werden ließen, daß die Kindheitsstruktur in der Zeit zwischen 12 und 15 eine entscheidende Umwandlung erfährt. Besonders deutlich wurde das in den Wahrnehmungsuntersuchungen, die sich mit den Nachbildern und den eidetischen Phänomenen beschäftigten. Die Strukturverschiebung ließ sich verfolgen bis in die primitiven Sehfunktionen der Adaptation hinein. Und endlich drittens bestärkte uns in diesem Ansatz eine rein theoretische Überlegung, die uns die Entwicklungslehre, wie sie in der Biostratigraphie von WEDEKIND-Marburg zum Ausdruck kommt, nahelegte. Es hat sich dort gezeigt, daß man vorteilhafter- und sinnvollerweise, will man zu richtigen Ergebnissen in der Entwicklungsforschung kommen, da ansetzen muß, wo sich etwas Neues ankündigt. Und diese Punkte sind für die Entwicklungslehre solche der Differenzierung, des Offenbarwerdens neuer Funktionen, die den Organismus in entscheidender Weise formen. SPENCER[1] hat diese Tatsache schon allgemein formuliert und gekennzeichnet als Phasen der Integration und Differenzierung. Funktionen, die zuerst noch in einem Komplex besonderer Art (hier in einen solchen, der die Kindheitsstruktur hatte) eingebettet sind, lösen sich heraus, „laufen leer", „suchen einen neuen tieferen Sinn", „experimentieren" und suchen neue Einigung mit höheren Funktionssystemen. Das ist auch anderen Forschern schon aufgefallen, z. B. HOMBURGER[2]. „Aus dieser Betrachtung, die nur einen Versuch, eine Übersicht über die Entwicklung der Motorik darstellt, wird es wahrscheinlich, daß das extrapyramidale System vorübergehend in der Pubertät, dauernd im Alter eine Lockerung seiner Beziehungen zur cortico-pyramidalen Innervation erfährt. Unter bestimmten Bedingungen scheinen aber überhaupt die extrapyramidalen Mechanismen eine erhöhte seelische Ansprechbarkeit zu besitzen: in der Breite der Norm in der Pubertät, in

---

[1] System der synthetischen Philosophie, Bd. IV, S. 305 ff.

[2] Über die Entwicklung der menschlichen Motorik. *Z. f. ges. Neurol. u. Psych.* 78, S. 562, 1922.

der Psychose bei der Schizophrenie, konstitutionell bei den hysterischen Automatismen, im Ausnahmezustand in der Hypnose.“

Auch Lucke[1] nimmt dieses Problem in seiner Dissertation in seine Betrachtung und bezeichnet den J_2-Typus als Pubertätstypus gegenüber dem J_1-Typus, den er Kindheitstypus nennt.

Wir setzen also bewußt an dieser Stelle mit unseren Untersuchungen an, und es wird sich erweisen, daß man hier ansetzen muß, um den Entwicklungsverlauf einmal als typischen Entwicklungsverlauf überhaupt oder in seinen verschiedenen Formen verstehen zu können. Setzt man in den Höhepunkten der Pubertät an, so läuft man zu sehr in die Gefahr, ein „Wesensbild“ des Jugendlichen herauszustellen, alles auf diesen Höhepunkt zu orientieren und die anderen Stadien nach ihrem Abstand von ihm zu bestimmen. Außerdem wird diese Betrachtung immer zu stark von Wertgesichtspunkten geleitet sein. Auf dieser Einstellung erwächst eine Entwicklungstheorie, die die formalverstehende Methode stärker betont, als es der seelischen Wirklichkeit zuträglich ist und nur zu allgemeinen Ergebnissen führt. Wir geben auch hier wieder einer ständigen Beobachtung durch die Jahre hindurch den Vorzug und können somit den „Übergang“ (so ist diese Zeit auch bezeichnet worden[2]) verfolgen und vollkommener verstehen. Wir haben im seelischen Leben die Möglichkeit, das Werden zu beobachten, und es wäre ein Übersehen des Gegenstandes und seines Wesens, wollte man darauf verzichten. Wir brauchen dann keinen Sinn zu „suchen“ und zu konstruieren, unser Objekt wird uns so vertraut, daß der Sinn immer offen vor uns liegt.

b) Die Hauptaufgaben der Psychologie des Jugendlichen und unsere Fragestellung

I. Unsere Frage ist gerichtet auf den Jugendlichen der Reifezeit. In diesem Problem sind eine Anzahl Fragen mit eingeschlossen, und eine nähere Bestimmung ist erforderlich. Der Jugendliche soll erfaßt werden mitsamt seiner Welt, und somit ordnet sich unsere Arbeit ein in die philosophische Anthropologie. Wie das Kind seine spezifische Welt hat, die in seinem Welterleben gründet, so auch der Jugendliche. Dem Welterleben kommen wir erst

---

[1] Marburger Diss. 1926: Über Sonderformen des integrierten Menschentypus.

[2] Jaeger, Männliche Jugend, Hamburg, Rauhes Haus 1918.

nahe, wenn wir die verschiedenen Verhaltungsweisen zur Welt untersuchen. Das kann einmal geschehen in der Untersuchung des Verhältnisses des Jugendlichen zur kindlichen Welt einerseits und zur Welt des Erwachsenen andererseits, und unter den besonderen Gesichtspunkten (den allerallgemeinsten) anerkennt er sie oder lehnt er sie ab. Das setzt aber die Frage voraus: Was sieht der Jugendliche überhaupt an der Welt des Erwachsenen und des Kindes? Wie ist sie ihm repräsentiert? Die zweite miteingeschlossene Frage würde die sein nach dem Wie des Erlebens, d. h. welche seelischen Korrelate lassen sich für die besonderen Verhaltungen aufweisen? Und eine dritte Frage: Welche seelischen Tendenzen wirken sich in diesen Verhaltungen zur Welt aus? Erst im Anschluß an die Beantwortung dieser Fragen können wir daran denken, die „Welt des Jugendlichen" zusammenhängend darzustellen. Aber dies letztere kann gar nicht Aufgabe unserer Untersuchung sein. Eine empirische Forschung stellt diese Frage ganz ans Ende. Das was wir so andeuteten, ist der notwendige Stufengang der philosophisch-anthropologischen Forschung, der ihr durch die Struktur ihres Gegenstandsbereichs vorgeschrieben ist, dem sie Rechnung tragen muß, wenn sie Wissenschaft vom Menschen sein will. Wir skizzieren kurz das Schema oder den Gang dieser Forschung.

1. Die Mannigfaltigkeit der Verhaltungsweisen des Menschen zur Welt aufweisen;

2. die Repräsentation der Welt im Erleben (der Reflex der Weltgehalte);

3. die seelischen Tendenzen, die sich in den Verhaltungen auswirken;

4. die Brechung der Tendenzen im Ich-Bewußtsein (der Reflex im Ich);

5. die formale Struktur der Tendenzen und ihre Zuordnung in den typischen Verhaltungsweisen (Reflex im Typus).

Wir fragen also, in welchem Wirkungszusammenhang steht der Jugendliche zum Menschen seiner Umwelt. Sicher wird mit dieser Fragestellung manches von der Welt noch mitberührt, gleichsam aber beiläufig und nicht thematisch, so z. B. die Welt als Natur oder als Kultur. Und noch spezieller gesehen: das Wertstreben und Wertschaffen selbst. Zu all dem nimmt der Jugendliche mit Stellung, wenn er „Mensch" in seinen Wertblick nimmt. Das Verhältnis zur außermenschlichen Welt ist im wesent-

lichen Aufgabe der Wahrnehmungs- und Vorstellungsuntersuchungen, die im hiesigen Institut in entwicklungspsychologischer Einstellung durchgeführt werden. In der Stellungnahme zum Menschen, zu diesem und jenem, ist mitgegeben auch die zur eignen Person, die Stellung des Jugendlichen zu sich selbst. So kann in der allgemeinsten Form natürlich auch er selbst Gegenstand der Anerkennung und Ablehnung werden. Damit haben wir schon angedeutet, daß wir die Stellung des Jugendlichen zur Welt der Werte miteinbeziehen und gerade nach der Entdeckung dieser fragen. Diese Aufgabe von ist W. STERN[1] [2] in den Mittelpunkt der Betrachtung über die Reifezeit gerückt worden.

Dabei lassen wir bis zum gewissen Grade die physiologischen Probleme beiseite. Das ist auch vorläufig noch ratsam, da uns ihre Kenntnis noch verborgener ist als die des Seelischen. Das soll nicht den Anschein erwecken, als sei es unangängig, physiologische Probleme in unsere Frage einzuordnen. Gerade der Standpunkt der philosophischen Anthropologie, die den Menschen als eine psychophysische Einheit betrachtet, fordert, daß diese Fragen mehr als bisher berücksichtigt werden. Bis zum gewissen Grade tun wir es auch schon in unserer Arbeit. Wir unterscheiden uns hier von SPRANGER[3], der glaubt, daß sich Aufschlüsse von der physiologischen Seite her für unsere Fragen nicht ergeben könnten.

Wir nehmen vorerst auch von einer Definition, wie sie CHARLOTTE BÜHLER gibt (Ergänzungsbedürftigkeit a. a. O., S. 7) Abstand, halten das zumal am Eingang unserer Untersuchung für verfehlt, da man zu sehr in die Gefahr läuft, diese Definition als einheitliches Verstehensprinzip durchzuführen und alles darauf zu beziehen. CH. BÜHLER hält die Ergänzungsbedürftigkeit für eine „feste unverrückbare Basis zum Verständnis aller Pubertätserscheinungen" (a. a. O., S. 16).

Psychopathologische Probleme, die sich uns in der Pubertätszeit auf Schritt und Tritt aufdrängen, worauf KRETZSCHMER[4] besonders im Zusammenhang mit der Schizophrenie hinweist, können nur gestreift werden, wenn wir auch glauben, einiges Wesentliche zum Verständnis dieser Erscheinungen beitragen zu können,

---

[1] Anfänge der Reifezeit.

[2] In „Erziehungsprobleme der Reifezeit".

[3] SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, S. 24 ff.

[4] KRETZSCHMER, Körperbau und Charakter S. 119/20, 140, 147, 159 u. a.

insbesondere zum Verständnis des Autismus, der aufs unmittelbarste mit unserer Fragestellung zusammenhängt.

Unsere Betrachtung zieht in erster Linie den männlichen Jugendlichen des mittleren Bürger- und Beamtentums, der Klein-, Mittel- und Großstadt und teils auch den Land- und Arbeiterjugendlichen in ihren Bereich.

Pädagogische Probleme werden wir in dieser Untersuchung nur beiläufig erörtern können, obwohl sich aus dem Dargelegten für die grundsätzlichen Fragen der Erziehung bis in die spezielle Methode der Unterrichtsfächer Aufschlüsse ergeben. Wir präzisieren jetzt unsere Frage folgendermaßen: Wie läßt sich in der Entwicklung der männlichen Jugend der Übergang vom Kinde zum Jugendlichen erklären? Welche Funktionen sind entscheidend an diesem Übergang beteiligt, welches ist ihr Sinn, d. h. welche sinngerichteten Tendenzen offenbaren sich, und welche Typen des jugendlichen Menschen entwickeln sich so mit einer gewissen inneren Notwendigkeit?

Wir bemerken hier schon, daß das Verstehen und Erklären, wie wir es meinen, nichts Gegensätzliches bedeutet, unser psychologisches Erkennen stellt gleichsam eine Einheit beider dar. Es liegt in der zeitlichen Folge der Entwicklungsmomente und schreitet mit ihnen fort, während das Verstehen der geisteswissenschaftlichen Psychologie im wesentlichen unabhängig von der zeitlichen Entwicklung verläuft und bloß auf logische Sinnbezüge eingestellt ist, die dem zeitlichen Verlauf oft gerade entgegengesetzt sind, sich zum mindesten nicht um den Verlauf in der Zeit kümmern, was seinen klarsten Ausdruck findet in der von WEBER und SOMBART begründeten und von SPRANGER, JASPERS, SCHELER u. a. weitergeführten Idealtypik. Um den Jugendlichen zu verstehen, ist es weder nötig, daß wir ein „geschlossenes Wesensbild" vom Jugendlichen, noch ein solches zum Vergleich vom Kinde und von dem Erwachsenen haben. Das ist ja erst der Psychologie aufgegeben. Wir brauchen nur bestimmte Verhaltungen des Kindes zu diesem und jenem Weltgehalt durch die Entwicklung hindurch zu beobachten und darzustellen. Das ist die Aufgabe unserer beschreibenden Analyse. Unsere Arbeit bleibt im wesentlichen auf dieser Stufe. Hinzu kommt als neues — hier noch nicht restlos zu beantwortendes — Problem: Ist irgendeine Funktion in diesem Entwicklungsverlauf entscheidend beteiligt? Wir behandeln diese Frage in Teil VI.

II. Das Gesagte weist uns schon darauf hin, daß das Forschungsfeld unserer Arbeit ein sehr weites ist. Sie hat letzten Endes die Tendenz, die jede andere wissenschaftliche Tätigkeit erst sinnvoll macht, eine Perspektive neuer Art in dem Bereich des Menschlichen zu geben. Alle jugendpsychologische Forschung wird so notwendig fragen nach der Entwicklung des Verstehens, in einem weiteren Sinne stößt sie also auf ein im letzten Grunde metaphysisches Problem, das aber auch nur auf empirischer Basis gelöst werden kann, die Entdeckung des Menschen als eines eigenen Wertgefüges, als Person. Unsere Untersuchungen reihen sich zwanglos ein in die von E. R. Jaensch begonnenen wissenschaftstheoretischen Untersuchungen. Es wird mit fortschreitender Erkenntnis möglich sein, Korrelationen in der Denkart mancher ausgeprägter Typen mit der mancher Philosophien zu erkennen; wie es Menschen gibt, die bleibende Kindheitstypen sind (Goethe), so gibt es offenbar auch solche, deren Eigenart bestimmt ist durch die Züge der Struktur des Pubertierenden, und so wird sich auch diese Struktur in der philosophischen Arbeit besonders auswirken (Nietzsche). Wir erstreben auf diese Weise Kriterien für die Jugendlichkeit als solche, wie sie sich in der Welt der Wissenschaft zeigt. Die Aufgabe der Jugendpsychologie weitet sich nach dieser Seite hin zu einer kulturphilosophischen aus und kann an der Lösung der Frage nach der Entwicklung mithelfen, wie sie in genialer Weise zuerst von Spengler[1] verstanden wurde. Ein allzu verfrühter Versuch ist allerdings hier gefährlich, besonders wenn man glaubt, die wenigen empirischen Ergebnisse, die bis jetzt vorliegen, als Vollkommenes und Unbestreitbares annehmen und ausweiten zu müssen.

Im Hinblick auf die Aufgabe der Jugendpsychologie Kriterien der Jugendlichkeit aufzufinden, will ich noch hinweisen auf ein Problem, das vorerst nur von der biologischen, geschichtlichen, geschichtsphilosophischen und ontologischen Seite her in Angriff genommen ist: das Problem der Generationen. Wir verweisen hier auf die Arbeiten von Herder[2], Dilthey[3], Brentano[4], Spengler[5]. Auf die mannigfaltigsten Auffassungen gehen

---

[1] Untergang des Abendlandes.

[2] Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.

[3] Gesammelte Abhandlungen, Bd. V: Die geistige Welt, S. 30ff.

[4] Die vier Phasen der Philosophie. S. 5ff.

[5] Spengler a. a. O.

wir hier nicht ein. Wir wollen hiermit erstens auf die Relativität unserer Anschauungen über den Jugendlichen hinweisen, wenn wir nur den heutigen Jugendlichen, dazu noch mit gewissen Einschränkungen im Auge haben, und zweitens darauf, daß die philosophisch-anthropologische Forschung an diesem Problem mitarbeiten muß, um Kriterien für die historische Bedingtheit jeder Jugend und unserer heutigen Jugend eventuell aufzudecken.

Wir glauben, daß die philosophisch-anthropologische Arbeit ansetzen muß mit der konkreten Beschreibung des Verhältnisses von Erwachsenem zu Jugendlichem, in den vier Möglichkeiten: Vater-Sohn, Mutter-Tochter, Vater-Tochter, Mutter-Sohn. Die Verhältnisse sind durch historisch-psychologische Untersuchungen zu erweitern und zu ergänzen, so weit das möglich ist. Wir erläutern das an dem Beispiel von drei Jugendgenerationen aus der Vergangenheit und wollen hier zunächst hinweisen auf den Briefwechsel zwischen Wilhelm und Caroline Humboldt. Die jungen Menschen dieser Generation erscheinen uns (ganz roh skizziert) folgendermaßen[1]: In gesteigertem Selbstbewußtsein ironisieren beide ihre unbelehrbaren Eltern. Sie ziehen sich aus der Familie zurück, um ganz dem Kult ihrer innigen Verbundenheit zu leben, nicht in naiver Form, sondern in hoher Geistigkeit erscheint ihnen ihre Liebe, das Problem des Ich, die Freundschaft. Sie sind empfindsam; die Verschwiegenheit, die Einsamkeit, das Geheimnis werden als höchste Werte gefeiert. Man gibt sich dem Geheimnis des eigenen Innern hin und will ein Geheimnis für andere sein. „Die Menschen dürfen nicht wissen, was wir uns sind. Wenn sie unsere Gefühle ahndeten, schienen sie mir entweiht. Selbst gegen die Besten vermag ich nichts auszusprechen.“ Man hat das Bedürfnis, sich die Menschen zu idealisieren, um etwas von ihnen zu haben.

Ganz anders der junge Börne-Brentano. Sie erscheinen uns geistig müde, auch Brentanos Schwester. Sie sind willensschwach, und ohne ein Ziel taumeln sie durch das Leben. Sie wollen das Leben leicht nehmen, reden sich vor, Lebenskünstler zu sein, die heiter und froh, ausgelassen und weltoffen sein können — dabei verfallen sie in unfruchtbare Grübelei, in Schwermut, Untätigkeit und geistige Lahmheit; Härte und Pflicht sind ihnen verhaßt, davon zeugen Bettinas Worte: „Sehe ich mich um nach meiner Pflicht, so freut michs recht sehr, daß sie sich aus dem Staube

---

[1] Nach Heilborn: Zwischen zwei Revolutionen, Berlin 1927. S. 71ff.

macht vor mir, denn erwische ich sie, würde ich ihr den Hals herumdrehen, so erpicht bin ich gegen sie.“ BRENTANO trotzt gegen seine Empfindsamkeit, sein Ideal ist Unempfindsamkeit. BETTINA ist stolz auf ihre „innere Unantastbarkeit“. Sie haben beide kein Bedürfnis nach Verheimlichung ihres Innenlebens, „der gute Mensch hat keine Geheimnisse“ (CLEMENS BRENTANO). Man rechtfertigt damit die Zurschaustellung der eigenen Empfindungen. HEILBORN charakterisiert geradezu diese Zeit als die „der voreilig veröffentlichten, für schaulustiges Publikum zurechtgerückten selbst redigierten Briefergüsse“. Sie erträumen ein ideales Deutschland, die Auferstehung des Rittertums und des mittelalterlichen Reiches.

Wieder anders die Generation nach den Freiheitskriegen (Kinder HUMBOLDTS). Pflicht ist das Motto dieser Generationen, Pflicht wird die Haltung zu den Eltern, Pflicht wird es, deutsch zu fühlen, der Pflicht folgt die Intoleranz nach. Die Tochter HUMBOLDTS schreibt aus Rom: „Die vielen Pfaffen und Mönche, denen man es ansieht, daß es ihnen nicht ernst und wahr ist und überhaupt das ganze katholische Wesen macht mir einen unangenehmen Eindruck.“ Sie ist erst 15 Jahre alt. ARNDT lobt diese Generation, er rühmt an ihr Zucht, Fleiß, Ernst, Männlichkeit und Ehrbarkeit. Diese Jugend ist ganz auf die Werte Vaterland, Religion, Eltern eingestellt, sie hat keine Zeit für einen Kultus des eigenen Ich, keine Zeit zu Grübeleien und feinen geistigen Schwärmereien. So ethisch, so voll Pathos diese Jugend ist, so wenig geistig ist sie, so wenig innerlich. Sie ist auf den „objektiven Geist“ gerichtet.

Eine Menge Fragen werden aus diesen groben Andeutungen für notwendig erscheinen. Zunächst die: In welcher dieser drei Generationen prägt sich die Jugendlichkeit am deutlichsten aus? Sind das, was uns hier vorliegt, drei verschiedene Ausprägungen jugendlicher Seelenhaltung? In welcher Form ist die geschichtliche Lage mitbestimmend gewesen bei der Formung dieser Typen[1] [2]?

Im Anschluß an diese Fragen wäre die zu untersuchen, ob es eine ständige kontinuierliche Entwicklung gibt oder ob sie diskontinuierlich verlaufe, d. h. ob es angängig ist, das Schema

[1] AGATHON, Les jeunes gens d'aujourd'hui. Paris 1912.
[2] MAURIAC, Le jeune homme. Librairies Hachette, 1926.

der Altersstufen auf die Gesamtentwicklung des Lebens zu übertragen, wie es Spengler tut, oder ob wir mit ständigen Jugendphasen in den verschiedenen Zeitläuften zu rechnen haben, oder mit beidem. Der Gedanke der sich wiederholenden Bewegung von der Jugend zum Alter wird z. B. von Franz Brentano vertreten mit der speziellen Blickeinstellung auf die Philosophie. Es erscheinen ihm die Kindheitsphasen als Phasen echter philosophischer Arbeit und die Jugendphasen als solche des Niedergangs echten philosophischen Strebens und Wachsens der Spekulation.

Wir möchten aber hier ausdrücklich noch folgendes betonen. Zu diesen Fragen bekommen wir erst Zugang durch die empirische Forschungsarbeit. Die Methode, die zur Lösung führt, kann für die philosophische Anthropologie nicht die sein, aus den literarischen Zeugnissen ein Wesensbild des Jugendlichen gleich von vornherein zu „erschauen“ oder auch zu konstruieren (wie es in den drei Beispielen versucht wurde, allerdings lediglich zu dem Zweck, das Problem der Generationen deutlich zu machen), sondern wir verwenden die Methode exakter Analogie. Diese Methode geht aus von dem Vergleich literarischer Erzeugnisse uns in ihrem realen Seelenleben bekannter Jugendlicher, geht über die Untersuchung der Formen ihrer Selbstdarstellung, die den Objektivationen zugrunde liegen, zum Vergleich der Objektivation beider Typen, des gegenwärtigen mit dem geschichtlichen.

Endlich dürfte für die Erziehung die Frage bedeutsam sein: Gibt es Zeiten, in denen es ein „Überspringen“ der Jugendzeit gibt[1]? So z. B., wenn es in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gang und gäbe war, schon mit 15 Jahren zu heiraten und selbst einem Schleiermacher kein anderer Gedanke kommt, als er die 14 Jahre 11 Monate alte Adelheid von Humboldt (Tochter Wilhelm von Humboldts) traut, als der an ihre „zarte Jugend“. Diese Älterengeneration hat anscheinend kein Bewußtsein für die Notwendigkeit einer Jugendperiode. Wie Generationen vorher erst die Kindheit, in ihrem Eigenwert entdecken mußten, so war es der Jugendbewegung vorbehalten, den Eigenwert der Jugend grell ans Licht zu stellen. Seltsam ist es doch, wie die Älterengeneration um 1800 ihre Kinder betrachtet. Caroline von Humboldt be-

[1] H. Schlemmer macht in: Die Seele des jungen Menschen . . . Stuttgart 1926 mit Recht auf dieses Problem aufmerksam. Wir halten uns hier eng an seine Ausführungen.

richtet anläßlich der Verlobung und Heirat von Adelheid über ihre Tochter Gabriele: „Gabriele ist sehr lieblich in diesen Tagen, sie hat etwas Geheimnisvolles in ihren jugendlich blühenden Zügen, ein Insichgekehrtsein, und doch dabei eine fröhliche Beweglichkeit nach außen hin“ — „in der Tat stand Gabriele an einem bedeutenden Lebensabschnitt. Mit Adelheids Heirat schloß auch für sie die Kindheit“ (Gabriele ist 12 Jahre 11 Monate).

Wir fragen: wieviel ist hier exaktes psychologisches Sehen, wieviel ästhetisches Beschauen des Kindes? Auch dieses weist uns darauf hin, daß das Problem der Jugend nur restlos gelöst werden kann, wenn man ansetzt bei der Erforschung des Verhältnisses der Generationen in den angedeuteten Grundverhältnissen, ergänzt durch die typenpsychologische Forschung. Das leitet uns schon hinüber zu den Fragen nach der Methode. Vorher aber wollen wir unsere Grundposition noch deutlicher machen, indem wir die Grundvoraussetzungen entwickeln an den Darstellungen des Jugendalters von Spranger, Ch. Bühler und Stern.

c) Die Grundpositionen Sprangers, Sterns und Ch. Bühlers

1. Spranger.

Seine Anthropologie ist eine solche vom objektiven Geist aus[1]. Die Bestimmung des Menschen ist Teilhaben am objektiven Geist. Das bedeutet aber Teilnahme an dem schöpferischen Prozeß des Geistes, dessen Entwicklung darauf zielt, sich seiner selbst bewußt zu werden (Hegel). Der Mensch nimmt an diesem Prozeß teil und hilft ihn weiter führen. Der ganze Sinn des Daseins ist also wachsende Teilnahme am schöpferischen Prozeß des Geistes. Das ist Reifung im weitesten Sinne. Jugendliche Reifung bedeutet bewußte Teilnahme und bewußtes Verstehenwollen seiner selbst und der Objektivationen. Die Bedingungen der Möglichkeit dieses Verstehens sind

1. Ich-Entdeckung,
2. vorfühlender Lebensplan,
3. Hineinwachsen in die Kulturgebiete.

1. und 2. bedeutet Verstehen seiner selbst, 3. bedeutet Verstehen des anderen. Inwieweit in dieser Dreiteilung die Hegelsche und Fichtesche Trias: Thesis, Antithesis, Synthesis — Ich, Nicht-Ich, Harmonie vielleicht unbewußt mitspricht, die die Bestimmung

[1] Spranger, Die Lebensformen. Berlin 1923.

des Menschen überhaupt und nicht die des Jugendlichen im besonderen trifft, kann hier nicht entschieden werden. Als Methode ergibt sich aus dieser Grundeinstellung die Analyse der Geistesakte durch die Objektivationen hindurch auf Grund der kategorialen Grundschemata Verstehen, Individuation und Objektivation. Im Verstehen wird der Sinn aufgewiesen, der den einzelnen facta im Hinblick auf die Bestimmung des Menschenseins in seinen typischen Grundformen zukommt. Darum wird die zeitliche Aufeinanderfolge der Entwicklungsmomente (die uns gerade bedeutsam erscheint), von untergeordneter Bedeutung und ihre Einreihung in den Sinnverlauf, der sich nicht notwendig mit dem Entwicklungsverlauf zu decken braucht, wird überwertig.

2. Stern.

Seine anthropologische Grundposition ist der Personalismus[1]. Der Personalismus will eine Abkehr vom Allgemeinen als dem höchsten Wert sein, auf den die Philosophie zu gehen habe. Er will die Zukehr zum Menschen, im Hinblick auf den alles Wert hat (auch das Allgemeine). Der Sinn des Menschen ist: zum Wertbewußtsein seiner selbst zu kommen, zur richtigen Ichwertung. Sie besteht

1. in der Abgrenzung des Ich gegenüber anderen Ichen (Nicht-Ich) durch das Widerstandserlebnis;
2. in der Einung mit der Welt (Harmonisierung).

Jugend wird verstanden als die bewußte Ichwertung; es ist eine Entwicklung vom egozentrischen zum egoreflektierenden Bewußtsein — vom aktuellen Ichbewußtsein zum dispositionellen Ichbewußtsein. „Das Ichbewußtsein des Kindes ist in seinen frühesten Phasen nicht ein Wissen um sich selbst, sondern ein Fühlen seiner selbst, ein Wollen für sich selbst, und auch weiterhin bleibt trotz steigender Intellektualisierung der gefühls- und willensmäßige Faktor der eigentliche Kern des Ichbewußtseins“[2]. „Pubertät ist die Abgrenzung des eigenen Ich gegen andere Persönlichkeiten. Mit Fichte können wir sagen, daß das Ich sich im Widerstande gegen das Nicht-Ich verwirklicht, erst dadurch, daß die Lebens- und Tatsphäre einer Person mit denen anderer in Kollision und Harmonie tritt, entwickelt sich die Neigung, das eigene

---

[1] Stern, Der Personalismus u. d. Psychologie. Leipzig 1917.
[2] Stern, Psychologie der frühen Kindheit. S. 321. Leipzig 1914.

Ich sich zur Bewußtheit zu bringen“ (a. a. O., S. 321). Die Jugend ist ausgezeichnet durch ein Experimentieren nach dem Ich-Wert. Das Experimentieren zeigt sich in drei Formen:

1. im Selbstschutz des eigenen Ich (Selbstschutzlüge, Flucht in die Einsamkeit u. a.);
2. in der Ichbetonung (das Anders-sein ist Wert des Ich, Wille zum Ernstgenommenwerden, revolutionärer Typ);
3. in der Ich-Verneinung (Verlieren an die objektiven Werte, evolutionärer Typ).

So sehen wir hier, daß unzweifelhaft die ganze weltanschauliche Einstellung STERNS bestimmend für seine Anschauungen geworden ist. Die Einstellung STERNS wird darum in die Sphäre der Ausbildung der inneren Schicht persönlichen Lebens besonders deutlich hineinleuchten.

3. CH. BÜHLER.

Ihre Grundeinstellung ist eine Anthropologie von der Natur aus. Der Sinn des Menschen ist verankert im Lebensgeschehen. Der biologische Sinn ist die Zeugung (Arterhaltung). Der Mensch hat die Aufgabe, an dem biologischen Geschehen teilzunehmen und es zur geistigen Höhe weiterzubilden. Der Sinn der Reifung ist das Spüren der „Ergänzungsbedürftigkeit“. Die biologische Reife ist beschrieben durch die Merkmale der Erregung und Beruhigung — durch Trieb und Objektwahl, die bei den niederen Lebewesen zu unmittelbarer Aufeinanderfolge zusammengedrängt sind. In der seelischen Reife dagegen liegt zwischen Erregung und Beruhigung eine durch die Sehnsucht ausgefüllte Zeitspanne. Sie ist also ihrem biologischen Sinn nach Triebhunger — Leere, Unbefriedigtsein. Daraus wird im Seelischen Verneinung der Welt, Unlust, Einkehr in sich selbst — Ichfindung. Der Beruhigung im biologischen Geschehen entspricht im Seelischen die Bejahung des andern, die lustvolle Hingabe an die Welt, die Dufindung. Und so ergeben sich die beiden Phasen der Pubertät und der Adoleszenz, die wir später auf ihren sinngemäßen Geltungsbereich einschränken werden. Es ist oft ganz offensichtlich, daß CH. BÜHLERS Denken an einem Begriffsschema aus der Biologie her orientiert ist. Dieses in dem Bereich der Natur geltende Gesetz wird im Seelischen zum Verstehungsprinzip. So wird die Methode notwendig zu einem Deuten. Es zerfällt in zwei Stadien:

1. Tatsachenaufweis,
2. Deutung nach biologischen Schematas.

Mit der Darstellung der drei geläufigsten Grundpositionen zu unserem Sachverhalt war keine Vollständigkeit beabsichtigt. Es sollte lediglich folgende methodische Erkenntnis gewonnen werden: Wenn wir nur eine Schicht des jugendlichen Seins ins Auge fassen, dann werden die in dieser Blickeinstellung gewonnenen Ergebnisse fälschlicherweise zur „Deutung" des gesamtseelischen Seins verwendet, z. B. ein biologischer Sachverhalt wird Grundlage des Verstehens höchsten seelischen Lebens. Das geht nicht an — wir müssen sehen, daß die bloß symbolhafte Deutung ausgeschaltet wird durch einen Blick in die Mannigfaltigkeit des seelischen Lebens, selbst auf die Gefahr hin, daß manches zuerst unerklärt — aber doch gesehen — bleibt. Es gilt in einer umfassenden Jugendforschung diese drei Einstellungen, die verschieden hohe Bereiche des Seelenlebens erfolgreich treffen, zu vereinigen. Zugleich mag uns diese Darstellung den Sinn und die Grenze einer philosophisch oder einzelwissenschaftlich gerichteten Psychologie noch einmal zum Bewußtsein bringen.

d) Kritische Stellungnahme zu den traditionellen Methoden und eigene Position

I. Jede Forschung findet ein Gegebenes vor, das sie näher bestimmen soll. Dieses Gegebene, in unserem Falle der Jugendliche, ist für die philosophische Anthropologie der Mensch. Was wir also an besonderem Gegebenen vorfinden, ist der Jugendliche und seine Welt. Aus dem Umgang mit dem Jugendlichen ist uns schon seine Welt in gewissem Grade bekannt. Denn wir wissen ihn zu behandeln, wir verstehen ihn in seinem Tun und Sagen. Die Erfahrung lehrt uns, daß das Jugendalter die Zeit der Konflikte, des Vorbeiverstehens von Eltern und Jugendlichen ist (schon daraus ließe sich unser wissenschaftliches Unternehmen rechtfertigen). Jedes Verstehen ist seinem Sinn nach Verstehen von etwas. Dieses Etwas ist das Wesen des Jugendlichen. Darum suchen wir ihn selbst in dem Was und Wie[1] er tut und denkt auf. Darum wird alle psychologische Forschung zuerst auf Tatsächliches ausgehen müssen und darf den lebendigen Jugendlichen nicht aus dem Auge verlieren. Das kann nicht genug betont werden, da gerade der

[1] Jaspers, Psychopathologie, 1923, S. 341/42.

Psychologe so leicht — um Ordnung in die lebendige Mannigfaltigkeit zu bringen — die Erfahrung überspringt. Wir dürfen darum die Methoden der Selbst- und Fremdbeobachtung nicht übersehen und müssen reichlich von ihnen Gebrauch machen. Wir fordern die Selbstbeobachtung nicht mit Nachdruck, da man als Psychologe schon ohne Willen genügend Gebrauch davon macht.

Die Fremdbeobachtung kann in dreierlei Form geschehen. Sie kann sein:

1. reines Sehen und Aufnehmen von Tatsächlichem und dieses registrieren,
2. verstehende Beobachtung, d. h. sie kann unmittelbar sinnentdeckend sein, sinnentdeckend in dem Sinn, als dem beobachtenden Blick z. B. sofort klar ist, wie dieses oder jenes Benehmen zu verstehen ist, etwa eine Ausdrucksbewegung des Entrüstetseins, des Trotzes,
3. deutende Beobachtung, d. h. diese oder jene Handlung wird im Hinblick auf etwas verstanden. Die Qual eines Tieres z. B. wird nicht bloß als Roheit (wie es 2. tun würde), sondern als in den Machtinstinkten begründet, verstanden.

Der zentralste Grundsatz unserer Arbeit ist darum der: halte dich offen für die Mannigfaltigkeit der seelischen Wirklichkeit, halte dich bereit für Überraschungen. Schreite nicht zu schnell zum Allgemeinen fort, verweile bei der einzelnen Tatsache. Das ist nur möglich durch Miterleben. Die Psychologie aus der Gelehrtenstube heraus, die Psychologie aus künstlich reguliertem „Leben" in Laboratorien einseitig betrieben, reicht nur an die Peripherie des Seelischen. Im unmittelbaren Erleben des Jugendlichen, im Mitdenken mit ihm liegt die höchste Form des Verstehens, und solche so gewonnenen „Tat"sachen und Erlebnisse sind die Quelle (nicht schon das Ende der Forschung), die wir als die ersten Grades bezeichnen. Je mehr alle anderen Methoden auf ihr fußen, desto besser für sie[1]. Wir haben empfunden, wie schwer es ist, den jungen Menschen zu verstehen. Oft ist es so, daß er sich einem Bekannten, der mit ihm zusammen ist, von der „harmlosen" Seite gibt, dagegen seine „Erlebnisse", die nahe an seinem „Ich" liegen, verbirgt. Daraus ist schon die Schwierigkeit des Verstehens ersichtlich. Nichts ist falscher, als nun auf eine

[1] Binswanger, Einführung in die Psychologie.

starre Methode zu verfallen. Wir treten aus unserer Erfahrung heraus ein für die Variation der Methoden[1]. Sie müssen sich gegenseitig ergänzen, denn jedes spezifische Seelische gibt sich der adäquatesten Methode am deutlichsten. Das deutet uns an, wie weittragende Gültigkeit der von E. R. JAENSCH vertretene Perspektivismus hat. Bis in die kleinsten Teilgebiete des Wirklichen reicht sie (JAENSCH a. a. O.). So werden wir auch in den Gebieten des Seelischen, die nur exakter Beobachtung zugänglich sind, wie etwa die feine Struktur der Sehvorgänge oder der Motorik, da also, wo die Äußerungen teils so fein sind, daß sie unserer Beobachtung entgehen und darum auch nicht in das Feld des alltäglichen Verstehens fallen, das Experiment in erhöhtem Maße fordern als eine Ergänzung, die zu allen drei Formen der Beobachtung hinzutreten kann[2].

Besondere Bedeutung kommt der Dauerbeobachtung speziell für unsere Fragestellung zu, die, will man sie im idealen Sinn ausbauen, auch noch experimentell ergänzt wird zu den verschiedensten Zeiten. Allen diesen Methoden ist eigen, daß der lebendige jugendliche Mensch in seiner Totalität zugänglich war, und darum bezeichnen wir diese Methoden als Quellen ersten Grades.

II. Eine zweite Gruppe von Methoden gruppiert sich um die „objektiven Erzeugnisse" des Jugendlichen, d. h. um Äußerungen schriftlicher oder auch speziell künstlerischer Art. Irgendwie liegt in einer solchen Objektivation die jugendliche Seele. Aber auch hier muß man feine Unterscheidungen machen. Wir denken z. B. an das Tagebuch oder an einen Briefwechsel. Beim Tagebuch ist zunächst wesentlich zu unterscheiden zwischen dem rein berichtenden Tagebuch, was sich bemüht, die eigenen seelischen Zustände mitzuteilen und dem Tagebuch als Beichte, als Läuterung des eigenen Seelischen, das nicht seelisch Gegenwärtiges mitteilen, sondern überwinden will durch neue Erlebnisformen und durch Ergänzung neuer seelischer Zustände[3]. Beide Formen sind ganz verschiedenartig auszuwertende Quellen. Die erste Form des Tagebuchs wird man unter Umständen als Bericht über Tatsächliches auffassen dürfen. Die zweite Form fordert von uns

---

[1] WEBER, Experimentell-strukturpsychologische Untersuchung über Denkformen. Marburger Diss., 1927.

[2] JAENSCH, Die Psychologie in Deutschland und die inneren Richtlinien ihrer Forschungsarbeit. Jahrbuch f. Philosophie III.

[3] O. BRAUN, Tagebuch eines Frühvollendeten. Berlin 1920.

zu fragen nicht nach dem Was, sondern dem Wie. Es ist klar, daß die Frage nach dem Wie an beide Formen gerichtet werden kann. Wir teilen hier ein Ergebnis unserer weiteren, hier nicht wiedergegebenen Arbeiten mit. Der Jugendliche bedient sich nämlich oft in der natürlichen Haltung und im Umgang ganz anderer Formen der Selbstdarstellung als in der schriftlichen Aussage. Das schränkt die „Tagebuchmethode“ auf ihren sinngemäßen Bereich ein. So ergibt sich hieraus die Forderung einer kritischen Haltung gegenüber der Quelle. Wir müssen die Quelle nehmen im Hinblick auf das, was sie von Seelischem ihrem Wesen nach überhaupt mitzuteilen imstande ist. Diese Art des Verstehens der Quelle ist selbstverständlich notwendige Voraussetzung jeder wissenschaftlichen Forschung. Ch. Bühler hat auf die Benutzung der Tagebücher als Quellen zuerst hingewiesen und sich in der Herausgabe von Tagebüchern besondere Verdienste erworben. Ganz richtig wird von ihr hervorgehoben, daß das Tagebuch den Vorzug hat, ein Entwicklungsbuch zu sein. Wir müssen aber hinzufügen: es ist nur ein Entwicklungsbuch im Hinblick auf die Frage nach der Art der Selbstdarstellung, und gibt uns keineswegs einen befriedigenden und ausreichenden Aufschluß über den Reichtum der seelischen Entwicklungsdaten. Außerdem erfassen wir in diesen Objektivationen nur einen Typus, nur bestimmte Seiten, vielleicht nur eine bestimmte Epoche verhältnismäßig deutlich[1]. Wir müssen auch bedenken, daß es oft künstlerische Jugendliche sind, die Tagebuch führen, und Gestaltungsmomente können das Bild erheblich fälschen.

Neben diesen Tagebuchaufzeichnungen kommt als weitere Quelle in Frage, der Briefwechsel. Zeigt uns das Tagebuch gewissermaßen den einsamen Jugendlichen, der mit sich selbst spricht oder zu einem unbekannten, unwirklichen Freunde, so erschließt uns der Briefwechsel die Kameradenseele, die Freundesseele des Jugendlichen in ihrem Wandel. Aber auch hier ist mit Fehlerquellen, wie wir sie beim Tagebuch nannten, zu rechnen. Der Briefwechsel muß über Jahre hindurch zugänglich sein, soll er für unsere Forschung Bedeutung gewinnen. Man muß aber auch hier bedenken, daß in manchen Briefen, besonders in denen sich der Jugendliche viel mit sich selbst beschäftigt, eigentlich

---

[1] Weigel, Vom Wertreich des Jugendlichen. I. Bd. Leipzig-München 1926, S. 12.

nichts gegenwärtig Erlebtes mitgeteilt wird, sondern entweder weiter Zurückliegendes, oder Ersehntes, Zukünftiges. Briefe von Jugendlichen an Erwachsene sind mit großer Vorsicht zu behandeln, da manche Jugendliche ihren Briefverkehr mit Erwachsenen noch festhalten und oft aus einer schon längst überwundenen seelischen Haltung heraus noch weiter schreiben. Soziale Erscheinungen (auch der Briefwechsel ist eine solche) haben die Tendenz zu perseverieren (Vergleiche: WEIGEL).

III. Wir kommen nun zu den Quellen dritten Grades, die uns auch noch von manchen Forschern empfohlen werden. Es handelt sich auch hier wie bei denen zweiten Grades um „objektive Erzeugnisse", einmal um Aufsätze und dann um die Autobiographien. Zunächst die Aufsätze. Sie werden als Aufgabe von den Schülern erledigt, darum sind sie oft nicht ehrlich, was mir viele Schüler mitteilten, z. B. K. aus der Obersekunda: „Wir sollen einen Aufsatz über die Natur im Frühling schreiben. Da muß man „schwingen", damit es die Anzahl Seiten gibt. Ich komme mir bei dem ganzen Aufsatz lächerlich vor." WEIGEL (a. a. O., S. 14) weist noch auf ein anderes Moment hin, das stilistische. Das mag bei manchen Jugendlichen die Echtheit fälschen, aber doch scheint mir dieses Moment nicht so wichtig wie das erste. Wesentlich wervtoller für eine psychologische Auswertung sind freiwillige Aufsätze[1], die manche Schüler nebenbei noch machen und abgeben, nämlich in dem Fall, wenn sie nicht bloß für den Lehrer geschrieben sind, damit er den Stil beobachtet. Die Autobiographien, die SPRANGER so häufig heranzieht (HÖLDERLIN, KELLER u. a.) sind von empirischen Standpunkt aus mit großer Vorsicht zu behandeln. Sie teilen ohne Zweifel Wertvolles mit, aber oft nichts psychisch Tatsächliches, sondern bloß eine Verhaltungsweise zu sich selbst. Wir müssen — wenn wir nicht den zwingenden Beweis haben, daß hier das ganze frühere Erleben rein gegenwärtig ist (und das haben wir nie, da das Erleben sich in eine ganz neue Erlebnisweise des Erwachsenen während seiner Rückschau einordnet und so eine stetige Veränderung erfährt[2] [3]) — diese Dokumente unter ganz anderer psychologischer Fragestellung betrachten, nämlich unter der: Wie wird die Entwicklungszeit wieder ver-

[1] TUMLIRZ, 1. Reifezeit. 2. Einführung i. d. Jugendkd. Bd. I und II.
[2] BERGSON, L'évolution créatrice. Jena 1912.
[3] SCHELER, Umsturz der Werte, I. Bd., Idole der Selbsterkenntnis.

gegenwärtigt? Wie steht sie im Gedächtnis? Dann muß eine reiche Sammelarbeit vorausgehen, die die gesamte autobiographische Literatur durch lange Zeitabschnitte hindurch verfolgt. Wir geben allerdings zu, daß unter Umständen eine Autobiographie aus der Rückschau entwicklungspsychologisch angesehen, eine Quelle von höherem Wert sein kann, wenn der Schreiber selbst seine Pubertät stark und bewußt erlebt hat. Er kann uns „Züge" mitteilen, die im Nacherleben vielleicht noch gesteigert sind, die uns reiche Aufschlüsse geben, allerdings solche mehr allgemein psychologischer und typenpsychologischer Art. Ich denke da z. B. an Dostojewski[1].

Als Quellen vierten Grades kommen erst solche in Frage, die jugendliche Erlebnisse in künstlerischer Form darstellen: Romane, Gedichte und Novellen. Man muß aber immer bedenken, daß wir es hier oft bloß mit zugefühlten Erlebnissen zu tun haben, an deren Echtheit man mit Fug und Recht zweifeln kann. Die Fehlerquelle, die im künstlerischen Schaffen selbst liegt, wirkt sich hier natürlich am allerstärksten aus.

Wir wollten mit dieser Zusammenstellung eine Graduierung der Quellen unter dem Gesichtspunkt geben, was teilen sie uns Tatsächliches von der jugendlichen Seele mit. Wir hatten dabei vor allem immer die zeitliche Fixierung der Erlebnisse im Auge, da unsere entwicklungspsychologische Einstellung gerade diesen Gesichtspunkt nicht aufgeben durfte. Wir bezweifeln nicht, daß viele Methoden und Quellen vom 2. bis 4. Grad wertvoll werden können, daß man ihnen im geeigneten Fall auch eine höhere Wertung zukommen lassen kann. Wir haben auch viele davon benutzt, aber nur in dem Sinne, in dem sie nur genommen werden können. Mit jeder anderen Wissenschaft teilt die Pubertätsforschung die Unendlichkeit ihrer Aufgabe. Wir sehen, daß sie in die tiefsten Fragen nach dem menschlichen Sein eingeschlossen ist. Diese Unendlichkeit der Aufgabe erfordert einen ungeheuren Reichtum an Zugangsarten und kritischer Besinnung. Oft ist es auch eine Frage des Typus, welche Methode am tiefsten in das Seelische hineinführt. Es gibt eine Mannigfaltigkeit von Verstehensformen, die ins Psychische hineingreifen. Trotz alledem muß jede Forschung die kritische Besinnung über den Weg und die Mittel begleiten, will sie nicht den inneren Zusammenhang

[1] Dostojewski, Der Jüngling. 2 Bände. München 1922.

preisgeben. Wir glauben, mit unserer besonderen Methode, die wir nun anschließend beschreiben wollen, der Methode der „weitesten Pole“ und ihrer Ergänzung durch andere der seelischen Wirklichkeit und ihrer theoretischen Formulierung gerecht geworden zu sein.

e) Unsere Methode der weitesten Pole

I. Sie besteht in einer Verbindung der Methode der systematischen Dauerbeobachtung mit einer Enquête, also einer ersten ganz auf das „subjektive“ Miterleben gegründeten Haltung und einer zweiten, ganz ins „Objektive“ reichenden. Aus dem Kreise von Charlotte Bühler stammt eine Arbeit von Hildegard Hetzer[1] „Über die negative Phase“, die sich auf eine Beobachtung an einem Knaben über eineinhalb Jahre hindurch stützt. Unsere systematische Dauerbeobachtung richtete sich auf drei Jungens einer Familie und erstreckte sich auf 5 Jahre.

A.	zu	Beginn	der	Beobachtung	12	Jahre	jetzt	17,
B.	„	„	„	„	11	„	„	16,
C.	„	„	„	„	9	„	„	14.

Unsere Beobachtungen zeigen uns einerseits, daß in bestimmter Folge verschiedene Haltungen auftreten, und zum andern ließen sie uns erkennen, nachdem wir den Entwicklungsverlauf von A. deutlicher vor uns sahen, welche Verhaltungen nun bei C. auftreten würden, zumal sich auch bestimmte Korrelationen besonders zwischen A. und C. ergaben für die Phase der Vorpupertät. Aus diesem Material werden wir nur die Ergebnisse über den Entwicklungsverlauf von A. mitteilen, und die nur insoweit, als es für unsere teilpsychologische Fragestellung (die Festlegung der Phasen) erforderlich ist. Wir haben unsere Grundanschauungen über die Entwicklung des Werterlebens, insbesondere der Entwicklung des Personenwertes aus diesem Miteinandersein.

II. Ganz berechtigterweise wendet man gegen diese Methode ein, daß sie letzten Endes der letzten objektiven Kriterien entbehre, deren eine wissenschaftliche Arbeit bedürfe. Darum haben wir unsere Beobachtung durch experimentelle Untersuchungen er-

---

[1] a) Systematische Dauerbeobachtung über den Verlauf der negativen Phase, *ZPPs*. Bd. 28, Heft 2.

b) Der Einfluß der negativen Phase auf d. soz. Verhalten ... Quellen und Studien zur Jugendkunde: Heft 4. Jena 1826.

gänzt, besonders nach der Wahrnehmungsseite hin über den Abbau des eidetischen Gedächtnisses.

Aber noch aus einem anderen Grunde war es nötig, nicht bei dieser Methode stehen zu bleiben. Jede wissenschaftliche Forschung fragt nach dem Charakter der allgemeinen Gültigkeit eines Ergebnisses. Für uns bedeutete das festzustellen, inwieweit der Entwicklungsverlauf von A. ein typischer sei, d. h. ein solcher, der in dem Wesen der Reifung endogen angelegt ist. Zum andern mußten wir objektive Kriterien finden, die uns ermöglichten, in Testform die Entwicklungsphasen zum mindesten roh bestimmen zu können. Darum ergänzten wir unsere Beobachtung durch eine Enquête, die vor zwei Jahren durchgeführt worden ist. Sie umfaßt je zwei Arbeiten von 548 Schülern an verschiedenen höheren Schulen einer Großstadt und den beiden oberen Klassen einer Volksschule einer mittleren Stadt, sowie vier Klassen einer Berufsschule. Die Schüler hatten zwei Themen zu bearbeiten:

1. Thema: (es stehen folgende beide Themen in der freien Wahl)
   a) Von einem Menschen, den ich nicht leiden mag.
   b) Von einem Menschen, den ich mir zum Vorbild gemacht habe.

2. Thema: (es stehen folgende beide Themen in der freien Wahl):
   a) Bin ich mit mir selbst zufrieden?
   b) Wie ich bin und wie ich sein möchte[1].

An den Klassenlehrer wandten wir uns mit folgenden Fragen und baten um ihre freundliche Beantwortung.

1. Wie war das Verhalten der Klasse, als Sie die Themen bekannt gaben?
2. Wie haben die Schüler die Versicherung, daß niemand (außer den fremden Herren) die Arbeiten lesen würde, aufgenommen?
3. Charakteristische Äußerungen von Schülern über die Arbeit.

Wir bitten, die Schüler auf folgendes hinzuweisen:

1. Die Arbeiten liest niemand außer den Marburger Herren.
2. Die Arbeiten möge ein Vertrauensmann der Klasse einsammeln und an die Marburger Herren abgeben.
3. Die Arbeiten werden zu wissenschaftlichen Zwecken gebraucht und eure Mitarbeit ist dabei erwünscht.

---

[1] Von dem Werte gerade dieser Fragen überzeugten mich Busemann u. Weigel in ihren angeführten Schriften.

4. Wir bitten um freie Äußerung und Wahrhaftigkeit.
5. Die Schüler mögen zuerst die Themen bearbeiten, und dann noch, wenn die Zeit ausreicht, die Fragen am Kopf des Blattes beantworten. Siehe Anmerkung.
6. Den Namen braucht nur auszufüllen, wer es will.
7. Die Schüler, die absolut nicht schreiben wollen, wollen Sie bitten, daß sie schreiben, warum das nicht geschieht.
8. Ihr könnt alle etwas über diese Themen schreiben. Wählt von den zweien, welches euch am besten liegt.
9. Die Arbeiten werden nicht zensiert und haben selbstverständlich auch keinen Einfluß auf die Versetzung.
10. Die beiden beschriebenen Bogen mögen die Schüler zusammenknicken, und die Vertrauensleute mögen auf dem Umschlag die Klasse vermerken.

Schon daraus, wird ersichtlich werden, daß wir bestrebt waren, bei der Sammlung des Materials möglichst alle Fehlerquellen auszuschalten. Wir dachten zunächst die allzu ausschweifende Beantwortung unserer beiden Fragengruppen, etwa durch eine ,,tage- und wochenlange Ausarbeitung" und ,,Überlegung", die wieder neue Fehlerquellen bringen würde, auszuschalten, indem wir eine kurze und spontane Beantwortung der Fragen forderten (20 Minuten zu jeder Arbeit). Der Versuch hat bewiesen, daß sich ältere und jüngere Schüler in dieser Zeit wohl verständlich machen können. Unter den Schülern waren erst zehn, die die Zeit als zu kurz betrachteten. Die Länge der Arbeiten ist für die Kürze der Zeit oft recht erstaunlich, z. B. bis zu 3 bis 4 Quartseiten in 20 Minuten. Wir gingen darauf aus festzustellen, welche Verhaltungsweisen in den verschiedenen Jahren am reaktionsbereitesten liegen. Alle Arbeiten wurden in einer bestimmten Stunde erledigt, so daß Schüler einer Klasse nicht durch andere beeinflußt werden konnten. Wir versuchten weiterhin, dieser jugendlichen Arbeit den Charakter der Freiheit zu geben und alles ,,Muß" auszuschalten. Dadurch sollte ein ,,Ernstnehmen" der Arbeit erzielt werden. Wir stützten

Anmerkung: Vor- und Zunahme.
Alter ... Jahre ... Monate
Warum wählen Sie gerade dieses Thema?
Führen Sie Tagebuch und seit wann?
Gehören Sie einem Verein (Jugendverein, Bund) an und welchem?
Warum haben Sie sich diesem Verein, Bund angeschlossen?

diese Erfahrung noch durch die einzutragende Bemerkung des Lehrers über das Gesamtverhalten der Klasse, um eventuell einen Maßstab für die Beurteilung der Arbeiten zu erhalten. Es waren nur 4% der Schüler, die die Äußerungen ablehnten. Wir suchten möglichst alle Hemmungen, die einer solchen Arbeit entgegenstchen, zu lösen mit der Versicherung der Verschwiegenheit. Das beruhigt und löst. Auch die Versicherung, daß diese Arbeit ganz außerhalb der Schule liegt, sollte demselben Zwecke dienen. Demselben Zweck sollte die Zusicherung der Anonymität dienen. Eine weitere Sicherung wurde noch dadurch eingeführt, daß die Arbeiten nicht an den Klassenlehrer abgeliefert wurden, sondern daß sie ein Vertrauensmann in einem verschlossenen Umschlag an uns ablieferte. Manche Klassen machten von dem Verschließen gar keinen Gebrauch. Wir wurden auf diese Sicherung aufmerksam gelegentlich einer Schriftsammlung (Namenszüge) in zwei höheren Schulen. Wie wenn das verabredet gewesen wäre, lehnten die Schüler beider Untertertien ab, ihre Namensschrift zu geben, „da man nicht wisse, was mit ihren Unterschriften getrieben würde“.

Wir sind mit großen Zweifeln an diese Enquête herangetreten, haben aber durch die Arbeiten selbst ein großes Vertrauen zu diesem psychologischen Experiment bekommen, besonders deshalb, weil eine große Anzahl der Jungens sich nicht gescheut hat, ganz intime Dinge, die sie beunruhigen mitzuteilen, mit einem geradezu rührenden Vertrauen hoffend, daß dadurch anderen jungen Menschen vielleicht geholfen werden könne und das Verständnis der Lehrer und Eltern für sie dadurch größer würde.

Allerdings kann eine solche Enquête ohne die Kenntnis der Jugendseele wenig nützen und würde zu Spekulationen Anlaß geben können. Darum ist sie bei uns Ergänzungsmethode. Und noch eins: die Aussagen der Jungen sind nicht in erster Linie auszuwerten als Mitteilungen über psychisch Tatsächliches (wir wissen, wie sehr sich der Jugendliche täuschen kann), sondern wir müssen darauf achten, wie er aussagt, also auf die formalen Aussagestrukturen, die ihrerseits ihr psychologisches Fundament haben in den Tatsachen, die uns die systematische Dauerbeobachtung vermittelte. Über diese formalen Aussagestrukturen hin kommen wir zu ganz neuen psychischen „Tat“sachen, die in einer offenbaren Übereinstimmung liegen mit dem, was uns die systematische Dauerbeobachtung gelehrt hat.

Andererseits sind wir aber durch diesen Blick in die Mannigfaltigkeit jugendlichen Lebens und Erlebens auf manches aufmerksam geworden, was wir in der Beobachtung von A. übersehen hatten und uns nun in desto größerer Klarheit bei B. und C. aufging. Und gerade die letzten beiden Jahre, in denen wir über einen Teil der Ergebnisse aus beiden Methoden verfügen konnten, haben uns gestärkt in dem Vetrauen auf die Ergänzungsmöglichkeit beider Methoden.

f) Der Begriff der Entwicklungsphase und die phasenspezifische Einstellung und ihre Rechtfertigung

Um Mißverständnissen vorzubeugen, die aus der Auffassung des Wesens der Entwicklungsphase entstehen könnten, wollen wir den Begriff der Entwicklungsphase hier vorläufig umreißen. Er wird in der Arbeit selbst noch deutlicher werden. Der Begriff der Entwicklungsphase hängt zusammen mit dem der Schichten. Wir wissen, daß sich im Laufe der Entwicklung neue Reaktionsformen älteren auflagern. Im Sehen z. B. auf die Schicht des bloßen Hell-dunkelsehens, die der Blau-gelb- und der Rot-grün-Empfindung, für die im Auge selbst die physiologischen Korrelate noch aufgewiesen werden können. Oder im Willensleben: auf das Funktionssystem des Reizwillens baut sich das des Motivwillens auf[1]. Wir kennen auch die Reaktivierung früherer Funktionssysteme in der Ermüdung u. a. Mit einer Schicht meinen wir ein bestimmtes Verhaltungssystem eines Organismus, das in einer bestimmten Zeit aktuell war. Es hat die Tendenz, sich zu funktionalisieren und so für alle weitere Entwicklung dispositionell zu werden. Die Schicht betrifft also im wesentlichen einen Querschnitt der seelischen Entwicklung, die Phase dagegen ist ganz im Längsschnitt orientiert. Sie kann eine ganze Anzahl solcher Verhaltungsordnungen erfassen, die zeitlich aufeinander folgen. Sie ist gebunden an eine dominierende seelische Tendenz, die verschiedene seelische Schichten durchdringen kann. Eine solche Tendenz ist z. B. das Verstehen des anderen. Wir verweisen hier auf Teil V. Die Entdeckung des anderen Menschen als eines Wertgefüges eigener Art, das bloß verstanden sein will, ohne beurteilt zu werden, ist der Sinn dieser Tendenz. Sie ist zu gleicher Zeit charakteristisch für die Pubertät. Während die kindliche

[1] Kretzschmer, Die hypobulischen Willensapparate. *ZPsN.* Bd. LIV.

Lebensphase ganz durch die Tendenz der Ausbildung der Wahrnehmungswelt bestimmt ist, dominiert in der Phase der Reifezeit die Tendenz zur Entwicklung des „Wissens“ um die Welt des Menschen und des Menschlichen. Je nachdem es uns möglich ist, das Realisierungsstadium der dominierenden Tendenz festzulegen, durch die chronologische Festlegung oder in Beziehung zu anderen Tendenzen und Schichten, kommen wir zu Unterphasen. So erkennen wir in dem Verstehen des anderen Menschen verschiedene Schichten. Besonders deutliche Einschnitte für unsere Phasen liegen da, wo sich die Tendenz einer neu aufgebauten oder aufzubauenden Schicht bemächtigt. Jede Unterphase folgt also organisch aus der vorhergehenden, sie wird von uns charakterisiert durch das Neue, das sie auszeichnet. Es ist also zu bedenken, daß sich selbstverständlich in dieser Phase die Momente der vorhergehenden finden, ohne daß wir in unserer Charakteristik davon besondere Notiz nehmen. Es ist auch selbstverständlich, daß der Entwicklungsrhythmus des einen verschieden ist von dem des andern. Wir fassen die Entwicklung auf als eine ständige Differenzierung. Aus komplexem Erleben wird allmählich immer differenzierteres Erleben[1]. Wir fassen zusammen:

Unter Phasen verstehen wir ganz allgemein Entwicklungsabschnitte. Wir bezeichnen die Dauer einer Phase ganz grob durch die Zeit, exakt durch die Dominanz einer typischen Verhaltungsweise und der ihr zugeordneten Reaktionsschichten, die ihrerseits sich in die Schichtenstruktur einer Sinnverwirklichung, die an eine dominierende Tendenz gebunden ist, als Aufbauglieder und Teiltendenzen einfügen. Es ist jeweils für die Charakteristik der Phase die Verhaltung bedeutsam, die einen Grad der Gesamtverwirklichungstendenz am deutlichsten zum Ausdruck bringt. Sie wird solange phasenbeherrschend sein, bis die Tendenz in ein neues Realisierungsstadium eingetreten ist, d. h. höhere seelische Schichten erfaßt hat. Die Struktur einer Phase kann bestimmend sein für einen besonderen Menschentypus, und hieraus ist der Zusammenhang von Phase und Typus ersichtlich. In dem Typus ist eine bestimmte Phase dominierend und besonders kultiviert, in dem J_1-Typus z. B. die Kindheitsphase. Jede Unter-

[1] ERISMANN, Die Entwicklung. Die Erziehung. 1928, Maiheft.

phase der Pubertät hat die Tendenz zu dominieren und so gewissermaßen strukturbeherrschend zu werden, sich in eigener Weise zu kultivieren. Geschieht das in einseitiger Weise ohne die Möglichkeit einer organischen Weiterentwicklung, so reden wir von Phasenerstarrung. Ist die Möglichkeit einer organischen Weiterentwicklung nicht verbaut, sondern besteht bloß eine zeitweilige Dominanz einer Unterphase, dann tritt uns ein Typus des Jugendlichen entgegen. Bei dem ständigen Sichkreuzen und Überschneiden der Entwicklungstendenzen im Pubertätsalter ist es begreiflicherweise schwer, zu einer empirisch richtigen Typologie des Jugendlichen zu kommen. Wir zogen es deshalb vor, eine typologische Auswertung unserer Ergebnisse erst vorzunehmen, nachdem wir die einzelnen Phasen möglichst genau bestimmt hatten.

Zweiter Teil

Die Phasen der Reifezeit

a) Betrachtung des Entwicklungsverlaufes von A. (eine systematische Dauerbeobachtung über fünf Jahre)

Wir erkannten in der Entwicklung von A. deutlich 6 Phasen.

1.	Phase:	späte Kindheit	10.—12,4. Jahr
2.	,,	Phase des Wunschfiebers	12;4.—13,8. ,,
3.	,,	Phase des aktiven Trotzes	13;9.—15,1. ,,
4.	,,	des Trotzes gegen sich selbst . . .	15;2.—15,7. ,,
5.	,,	der Krisis	15;8.—15,9. ,,
6.	,,	Phase der Entspannung, der bewußten Idealbildung	15;10.—. . .

1. Phase: Dieser Abschnitt ist dadurch gekennzeichnet, daß A. in einer Spielgemeinschaft mit seinen jüngeren Brüdern lebt. Er ist der Führer der Spielgemeinschaft. Willig fügt er sich in die Hausordnung, seine Eltern sind mit ihm zufrieden. Die Schulleistungen sind gut, seine Lieblingsbeschäftigungen sind Fußballspiel, Luftgewehrschießen und Markensammeln. Er hält sich immer zum Vater, der ihn streng behandelt, an dessen Seite er aber wieder ausgesöhnt wird. Außer einigen kleineren Zwischenfällen unter den Geschwistern, die aber nicht ernsthafter Natur sind, stört nichts die Familiengemeinschaft. A. macht seine Schulaufgaben sorgfältig, des Sonntags zieht er mit seinem Bruder und anderen Jungens in den Wald, um dort Räuber und Indianer zu spielen. Er ist der Anführer. Ein Ereignis, das die kindliche Spielgemeinschaft und die Familiengemeinschaft mit erschüttert, wird bedeutsam für den Ausdruck einer neuen Haltung.

2. Phase: A. gerät beim Spielen öfter in Zank mit dem ein Jahr jüngeren Bruder und es kommt zu mehreren Schlägereien, in denen A. erfährt, daß B. ihm nicht sehr unterlegen ist, er hat Mühe, ihn unterzukriegen. Er wird vom Vater zur Nachgiebigkeit gemahnt, das kann er aber nicht und die Zwischenfälle häufen

sich. Es entwickelt sich eine Bruderfeindschaft, die voll jungenhafter Leidenschaft ist. Beide schmieden Waffen, sie werden zwar nie gebraucht. A. besorgt sich einen Schlagring, B. einen Dolch. Sie wollen nicht mehr zusammen an einem Tisch sitzen, besonders A. ist sehr erregt. Er wird vom Vater gestraft und gibt nach. Irgendwie will er aber beweisen, daß er dem jüngeren Bruder überlegen ist. Er kommt fast täglich mit einem neuen Wunsch. Ein Drang nach Erwachsensein erfaßt ihn, eine Sporthose, Sportstrümpfe, einen Füllfederhalter, eine Weste, eine Brieftasche, ein sechsteiliges Messer, ein Gecko, ein paar feste Stiefeln, neben der Schülermütze eine andere, wie sie Herr X. trägt, einen Spiegel mit Kamm, einen Spazierstock, geschlossener Kragen (Schillerkragen will er nicht mehr tragen) und vieles andere wünscht er sich. Ein wahres Wunschfieber hat ihn erfaßt, ständig quält er heimlich die Mutter, die manches für ihn erwirbt. Und als der Vater nichts mehr bewilligt, fordert er mit trotziger Miene. Er hat den Drang, seine Sachen selbst zu kaufen und zu ordnen. Ein starker Trieb nach Geldverdienen wird in ihm wach: Bienen halten, Tauben züchten, Marken verhandeln und vieles andere wird diskutiert. Er zieht mich dabei öfter zu Rate und spricht sich bei mir aus über die ungerechte Behandlung durch den Vater, über den er hart urteilt. Er läßt sich aber aussöhnen. Eines Tages kommt er nach Hause und riecht nach Zigaretten. Er bestreitet auf Vorhaltungen des Vaters geraucht zu haben und wird bestraft. Am selben Abend weint er vor Wut bei seiner Mutter in der Küche und sagt: ich schlage ihn noch tot (den Vater). Er wird immer kritischer dem Verhalten des Vaters gegenüber, der Bruder tritt ganz zurück, er scheidet als ernster Konkurrent aus — der Vater steht in seinem Blick. A. wird immer unleidlicher und erregter. Der Vater entzieht ihm das Taschengeld, weil er unnütze Sachen gekauft hatte und nun ist A. ganz wütend. Er wird gegenüber seinem Vater bockig, aus der Schule kommen Klagen über unsaubere Arbeit und Mangel an Fleiß. Er ist einmal nicht zum Arrest erschienen. Das alles

3. leitet die dritte Phase ein. Es ist offensichtlich, daß A. seine jüngeren Geschwister und den Vater ablehnt. Er ist trotzig und oft ungehorsam. Er schließt Freundschaft mit einem älteren Dorfjungen, der ihn auf echt ländliche Art und drastische Weise „aufklärt“. Er weiß nun alles und macht öfter Andeutungen bei mir, daß die Eltern den Kindern nicht alles sagen, daß sie

lügen u. a. m. Er hat eine bissige Freude daran, seine Lehrer zu karikieren, seiner Kritik entgeht nichts. Mit Argusaugen wacht er über den erzieherischen Maßnahmen der Eltern den jüngeren Geschwistern gegenüber, vor denen er sich zurückzieht in sein eigenes Zimmer, das er nun erst schätzen lernt. Er ist motorisch stark erregt; wenn er wütend ist, gestikuliert er. Sein Hauptwunsch ist ein Fahrrad, aber ohne den Vater es erwerben. Vaters Rad will er nicht benutzen, weil er darum bitten muß. Er borgt sich öfter ein Rad, um mit mir zu fahren. Lange Touren will er machen, wenn möglich, Rekordzeiten fahren, die Maschine „bezwingen", wie er sagt. Er beginnt große Touren auszuarbeiten mit bestimmten Tageseinteilungen. A. will Landwirt werden, das Fahren mit den Pferden macht ihm mehr Freude als Griechisch und Latein. In den Ferien geht er zu den Großeltern, die einen bäuerlichen Betrieb haben und hilft in der Bewirtschaftung. Er will überhaupt zu seinen Großeltern gehen, da er die „Schinderei" zu Hause und in der Schule leid ist. Er hat ein ganzes Reservoir von Kraftausdrücken, er hat öfter Wutausbrüche, die meistens die jüngeren Geschwister treffen. Aber einmal schlägt er auch nach der Mutter. Zwischendurch ist er ganz verträglich. Er liest abends im Bett Indianergeschichten und Schundliteratur, besonders gern Detektivromane. In der Schule wird es gegen Ende der Phase wieder besser. Er interessiert sich besonders stark für Erdkunde und Geschichte. Um 15;2 tritt etwas ganz Neues auf und leitet die vierte Phase ein.

4. Phase. A. will Rad fahren, es wird ihm abgeschlagen. Am anderen Tage bittet ihn der Vater, nach N. zu fahren, um etwas zu besorgen. Er lehnt es ab. Auf meine Frage nach dem Grund, der ihn bewogen habe, sagt er: „Er hat mir gestern das Radfahren untersagt, darum fahre ich heute nicht." Als ich ihn auf seine Unklugheit aufmerksam mache und ihm sage, daß er sich selbst am meisten damit weh tue, antwortet er: das wüßte er, das brauchte ich ihm nicht zu sagen, er wolle aber konsequent sein und hätte auch ein Ehrgefühl. A. legt sich plötzlich eine Seidenraupenzucht an, wie er versichert, aus zwei Gründen: 1. Weil ich unabhängig werden will vom Vater, 2. weil ich, da ich doch niemand Vernünftiges um mich habe, eine Beschäftigung haben möchte. Wir vermuten, daß ein ebenso starker Reiz durch die seltsame Verwandlung, durch das Geheimnisvolle, das in ihr liegt, ausgeübt wurde. A. wird im allgemeinen verträglicher, nur

bisweilen schlägt er die Bitten seiner Mutter aus. Das Verhalten ist aber ganz anders als früher. Der trotzige Stolz tritt nur noch ganz selten zutage. Er war eines Tages mit mir in Marburg und merkwürdig bedrückt. Er war sehr zerstreut und dann platzt es heraus, nachdem er über alles, was uns begegnete, kritisierende Bemerkungen gemacht hatte: Schule, Direktor, Vater, Kommunisten und Sozialdemokraten und die Juden nicht zu vergessen, alle mußten herhalten, und dann — er selbst. Er beichtete mir, daß er immer so ungehorsam gegen seine Mutter sei, ja sein müsse, ob er wolle oder nicht. Er erzählt: „Meine Mutter bat mich, Wasser zu holen. Ich tat es nicht und antwortete ihr: ich habe keine Zeit. Ich ging auf mein Zimmer. Nun wollte ich hinunter gehen und alles gut machen, es ging nicht, ich konnte nicht von der Stelle. Ich fühlte deutlich, daß ich sie verletzt hatte, aber ich konnte nicht, trotzdem ich mir meine ganze Unverschämtheit vor Augen stellte.“ Das ist nur ein Beispiel für die inneren Sperrungen und Hemmungen, die nun häufiger werden und dieser ganzen Phase das Gepräge geben. A. bemüht sich sehr stark, zu seiner Mutter nett zu sein, aber er sagt: ein fremder Junge sei in ihm, der stärker sei als er. Er leidet stark unter dem Ohnmächtigsein gegenüber sich selbst und geht öfter allein in den Wald. Seine Arbeiten macht er mit peinlicher Sorgfalt, auf seinem Zimmer herrscht, gegenüber den früheren Phasen, eine pedantische Sauberkeit und Ordnung. Sein Verhalten kann man am besten scheu und linkisch nennen.

5. Phase. Es ist die Phase der Krisis. Sie wird eingeleitet durch das stärkere Wirken der inneren Hemmungen. Hinzu gesellt sich eine Ausdrucksarmut, die sich besonders darin zeigt, daß A. zu Hause seine Memorierstoffe tadellos „kann“, in der Schule aber immer stockt. Er hat überhaupt ein sehr schlechtes Gedächtnis und beklagt sich ständig darüber. Öfter erzählte er mir von seinen Tagträumen. Er sitzt dann stundenlang allein auf seinem Zimmer und läßt die tollsten Phantasien an seinem Auge vorübergehen, nicht mächtig, gestaltend in ihren Ablauf einzugreifen. Überhaupt wird ihm das freie Gestalten immer schwieriger, „sie (Lehrer) sollen einem sagen, wie mans machen soll und was man lernen soll. Sie schinden einen dadurch erst recht, daß sie uns wählen lassen, was wir arbeiten sollen. Sie sollen einem die Methode sagen“. Das ist eine deutliche Flucht vor dem Entscheiden und dazu eine starke Interssenlahmheit. Seine Arbeitskraft läßt plötzlich stark nach, er hat immer Kopfschmerzen.

Er versucht morgens früh aufzustehen, „expandert“ und macht Freiübungen vor der Schule, alles hilft nichts. Er macht sich eine feste Methode zu leben: 6 Uhr aufstehen, bis 6½ baden und turnen, 6½—7 Kaffee trinken, 7—10 spazieren gehen im Wald, 10—1 arbeiten (wiederholen), 1—3 Mittagspause, 3—5 spazieren gehen ins Dorf, 5—7 arbeiten, 7—8 Abendpause, 8—10 lesen. Einige Tage hält er dies durch, dann wirft er die Ordnung über den Haufen. Er darf nicht zur Schule gehen, will aber wieder — geht einen Tag zur Schule, hat dann keine Lust mehr. Er döst zu Hause, läuft die Treppen auf und ab, will sich im Hause dienstbar machen, ist aber denkbar ungeschickt und läßt plötzlich das Geschirr aus seiner Hand fallen, stößt überall an und stolpert. Er ist müde und lahm und möchte immer schlafen. Liegt er fünf Minuten, springt er vor Ungeduld auf. Der Arzt stellte Neurasthenie fest, er soll in die Nervenklinik, das lehnt er ab. Meinen Vorschlag, zu seinen Großeltern zu gehen, nimmt er an: „daß ich daran nicht schon früher gedacht habe“. Er wirtschaftet dort selbständig, betreut die alten Großeltern und arbeitet körperlich recht anstrengend. Er kommt ruhiger und erholt zurück.

6. Phase. A. wird zusehends ruhiger, er arbeitet viel im Garten. Er findet sich leichter mit allem ab. Sein Ehrgefühl ist sehr empfindlich. Er schwört auf studentische Sitten. Er hat jetzt ein Ideal, er will Sportarzt werden. Bald darauf beginnt eine kleine Liebelei. Manchmal will die Arbeit nicht recht von statten gehen, dann wendet er Kunstkniffe an und es geht. Wie er sagt, wartet er dann bis 6 Uhr abends und dann gelingt alles besser. Er fühlt deutlich, daß er krank war und führt die Krankheit zurück auf das Simulieren. Er erzählt mir, daß er sich verändert und oft wie neugeboren fühle (Jaspers a. a. O., S. 59), seitdem er nicht mehr jeden Abend zwangsmäßig mit sich ins Gericht gehen müsse. Bisweilen ironisiert er sich und andere, und auch das Ressentiment tut seine schützende und beruhigende Wirkung. Seine Interessen wechseln sehr stark, bald schwört er auf das Burschentum, bald auf einsames Mönchsdasein; bald verteidigt er mit leuchtenden Augen sozialistisch-pazifistische, bald völkische Ideale. Er bemüht sich, alles zu verstehen und spielte gegenüber seinen jüngeren Geschwistern den verständigen Älteren.

Zusammenfassung.

1. Phase: Spätkindheit-Spielgemeinschaft-Kohärenz mit der Umwelt.
2. Phase: Wunschfieber, nach außen intensiviertes Erleben-Erwachsenenerlebnis.
3. Phase: Aktiver Trotz — extensiv gerichtet — Ablehnung von Geschwistern, Eltern und Schule — Hinneigen zur Buchwelt und zum älteren Freund.
4. Phase: Abkehr von der Außenwelt — Reflexion — innere Hemmungen — Selbstbeobachtung — Entdeckung der eigenen Grenzen — theoretische Anerkennung der sozialen Werte.
5. Phase: Haltlosigkeit — Ratlosigkeit — innerer Zwiespalt — Unterwille Unvermögen zu wollen — Neurasthenie.
6. Phase: Entspannung — Freundschaft — bewußte Idealbildung — Einleben in die Umwelt — aktiver Trotz dominiert aufs Neue.

b) Die Ergebnisse der Enquête im Hinblick auf den Entwicklungsrhythmus und ihre Beziehung zu den Ergebnissen der systematischen Dauerbeobachtung

I. Alle 6 Phasen waren mehr oder minder deutlich auch bei B und C zu erkennen. Sie hatten zwar verschiedene Dauer und anderen Inhalten waren beide zugewandt. C ist eben in die Phase der Ansätze getreten — zeitlich etwa ½—¾ Jahr später als A. Für uns ergab sich nun folgende Frage: Inwieweit ist diese Entwicklung typisch? Hatte uns doch die Beobachtung des ein Jahr jüngeren B. gelehrt, der mehr nach außen gekehrt ist und ein präpuberales Lebensideal zäh festhält und zu verwirklichen sucht, daß die Entwicklung in dieser scharfen Akzentuierung nicht überall in Erscheinung zu treten braucht, vor allen Dingen nicht die Phase der Krisis, die sich bei B. nur in unlustbetonten Stimmungen zeigte, so war es doch interessant zu erfahren, ob dieser Entwicklungsverlauf in der breiten Masse der Jugendlichen angelegt ist, und Kriterien für diesen Verlauf aus den Schülerarbeiten zu erhalten.

Wir stellten darum zunächst einmal rein zahlenmäßig fest, wann die Ablehnungstendenz, wann die Anerkennungstendenz am reaktionsbereitesten ist, bzw. wann der Jugendliche mehr auf sich selbst und wann er mehr auf die Welt außer sich gerichtet ist. Auf diese chronologische Feststellung folgte dann eine inhaltliche Charakterisierung und es zeigte sich ganz eindeutig, daß der Entwicklungsverlauf von A. für den Pubertätsverlauf als ganzen typisch ist.

Wir sehen zunächst auf die ablehnende Stellungnahme zum anderen Menschen (Thema 1a). Die Kurve zeigt deutlich zwischen 12. und 13. und zwischen 15. und 16. Höhepunkte. Siehe Abb. 1.

Die ablehnende Stellung zu sich selbst (Thema 2b) zeigt ebenfalls Höhepunkte um das 12. u. 13. und um das 15. u. 16. Jahr. Es tritt also mit der wachsenden Ablehnung des anderen gleichzeitig bis zum 15. Jahre eine wachsende Neigung zur Selbstkritik auf (Abb. 2 und 3). Abb. 3 zeigt die Vereinigung beider Kurven. Noch ein anderes fällt an diesen Kurven deutlich auf. Während die Kurve (Abb. 1) von dem Thema 1a von ihrem Höhepunkt im 15. Jahre langsam ausläuft, d. h. die Tendenz nicht über Menschen zu schreiben, die man nicht leiden kann, abnimmt, nimmt gerade die Tendenz über sich zu sinnen, mit dem 15. Jahre zu (Abb. 2; Thema 2a). Die Kurven schneiden sich etwa um 17;2. Wir haben also vom 15. Jahre ab ein ganz neues Verhältnis von Verneinung und Reflexion vor uns. Während in der Zeit von 12 bis 15 Verneinung und Reflexion parallal gehen (reaktives Verhältnis, Phase 2 und 3 bei A.), die Reflexion offenbar an die verneinende Haltung geknüpft ist, ist nach dem 15. Jahre diese Affinität aufgelöst; mit steigender Selbstkritik und Selbstbesinnung ist verbunden abnehmende Kritik des anderen (reflexives Verhältnis, Phase 4 bei A.).

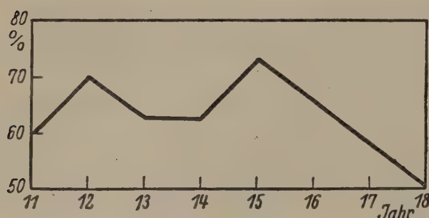


Abb. 1

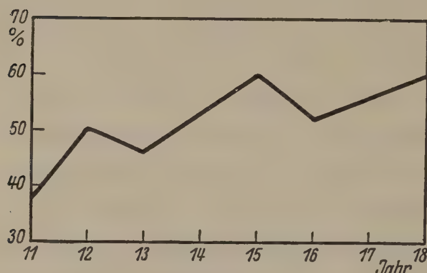


Abb. 2

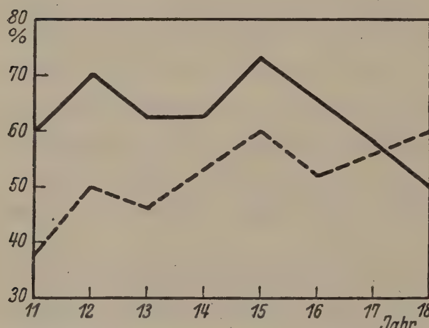


Abb. 3

Anschließend an diese Kurve sollen noch zwei andere mit-

geteilt werden (Abb. 4 und 5), die unsere Aufmerksamkeit auch auf das 12. und 15. Jahr lenken. Es wurde im methodischen Teil gesagt, daß die Schülerarbeiten freiwillig seien. Es bestand also die Möglichkeit, die Arbeit abzulehnen. Bei der Zusammenstellung der Ablehnungen ergaben sich als Höhepunkte das 12. und 16. Lebensjahr. Die Kurve nimmt auch wieder jenen charakteristischen Verlauf wie die obigen. Selbstverständlich soll damit nicht gesagt werden, daß das 12. und 16. Jahr genau die gleiche Struktur zeigten. Die Ablehnung des Themas geschieht in beiden Zeiten aus ganz verschiedener Einstellung, Motivierung und Begründung. Abb. 4 zeigt den Verlauf der Ablehnung des Themas. Mit dem 12. Jahre begegnen uns etwa Ablehnungen wie: „Das behalte ich für mich — das braucht ihr Marburger Schlippcher nicht zu wissen.“ Mit dem 15. Jahre dagegen Aussagen von folgendem Typus: „Ich kann mein Inneres nicht offen vor einem Fremden ausbreiten“ u. a. Abb. 5 zeigt den Beginn des Tagebuchschreibens und dessen Höhepunkte. Wir haben absichtlich eine Umfrage gehalten nach dem **Beginn**. Es zeigt sich, daß eine solche Umfrage ein typischeres Bild ergibt als die nach dem Tagebuchschreiben im allgemeinen. Unsere Zusammenstellung ergab, daß um das 15. und 16. Jahr in diesen Schulen die meisten Tagebücher geführt werden. Ein Tiefstand in der Kurve ist zu bemerken um das 14.

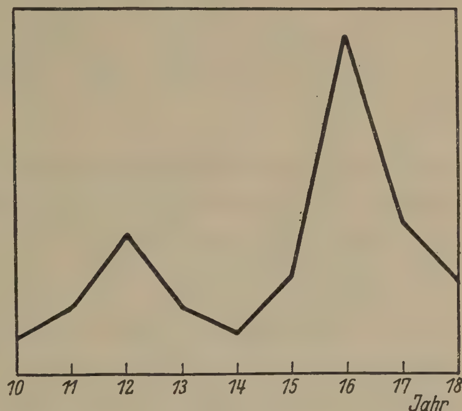


Abb. 4



Abb. 5

und nach dem 17. Lebensjahr, den Phasen gesteigerter Ansätze nach Kohärenz mit der „Welt". Es scheint also so zu sein, daß die Phasen verstärkter Ablehnungstendenz des Themas in einem inneren Zusammenhang zu den Phasen stehen, in denen die ablehnende (kritisierende Haltung) am reaktionsbereitesten ist, und diese selbst wieder in einer solchen zum Tagebuchschreiben. Das rechtfertigt unsere im methodischen Teil gemachten Ausführungen über die evtl. bloß phasenspezifische Bedeutung des Tagebuchs als Quelle. Ja, es ist offenbar so, daß nicht mit Unbedingtheit die „Lücken" im Tagebuch — wie STERN meint[1] —, ein Kriterium für die „negative Phase", für die Höhepunkte der Reflexion sind, sondern oft gerade ihre Überwindung in erneuter Hingabe an die Umwelt bedeuten. Außerdem besteht derselbe wesentliche Unterschied zwischen dem Tagebuch der ersten Phase und dem der zweiten Phase, wie der zwischen den Phasen im allgemeinen, was später deutlich werden wird. Wir teilen noch kurz einiges über die anerkennende Haltung mit. Aus der Auswertung dieser Kurven ergibt sich, daß die Mitteilungsfreudigkeit in den Jahren, in denen Positives von den anderen Menschen mitgeteilt wird, am größten ist, und umgekehrt, daß die Mitteilungsfreudigkeit am kleinsten ist in den Zeiten, in denen das Abfällige am meisten drängt ausgesagt zu werden. Es ist also gar nicht so, wie man geneigt ist zu glauben, daß in der Zeit größter Mitteilungsfreude am stärksten kritisiert wird. Offenbar ist es so, daß in den Zeiten der Mitteilungsfreudigkeit der größte Kontakt mit der Umwelt besteht, daß ein stark sozialer Trieb in diesen Zeiten dominiert[2], der dann auch zur Mitteilung des Wertvollen am andern führt. Wir konnten auch feststellen, daß die Zeiten der Mitteilungsfreudigkeit und der anerkennenden Haltung auch die Zeiten höchster Zufriedenheit sind und umgekehrt, solche der Negierung und der gehemmten Mitteilung Phasen der Unzufriedenheit, worauf auch von anderer Seite schon hingewiesen wurde[3]. Wenn wir ganz allgemein zusammenfassen, was wir hier dargestellt haben, so ist es dies: Auf eine Phase verstärkter Tendenzen zur Abspaltung von diesem und jenem Menschen, der Mitteilung des Abfälligen, folgt gleichsam auslösend eine Phase des Kontaktes mit diesem und jenem, eine Zeit der mitteilungsfreu-

---

[1] STERN, Ein Knabentagebuch (Anfänge der Reifezeit).

[2] REINIGER, Soziale Verhaltungsweisen der Vorpubertät.

[3] BUSEMANN, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1925.

digen Bejahung des Wertvollen an einem Menschen. Sind die Phasen der Negation solche der Spannung, so sind die der Anerkennung solche der Entspannung. Die Wendung der Kurve liegt auch hier im 15. Lebensjahre. Die Tendenz, über sich selbst mitzuteilen, ist in den Phasen verstärkter Verneinung am stärksten und in denen der Anerkennung am schwächsten.

So ergaben sich durch diese Auswertung drei Phasen: Phase 1, die sich um den ersten Höhepunkt legt, Phase 2, die sich um den zweiten legt und eine dritte, die durch die Kreuzung der 1a und 2a-Kurve gekennzeichnet ist.

Die erste Phase können wir zwanglos mit den beiden bei A. beobachteten 2. und 3. Phase zusammenbringen. Das wird die inhaltliche Betrachtung im besonderen noch rechtfertigen, ohne daß wir noch immer auf die besonderen Zusammenhänge hinweisen. Die zweite Phase würde mit den bei A. beobachteten Phasen 4 und 5 zusammenfallen und die 6. Phase bei A. mit der Phase 3.

Wir nennen die erste Phase die Präpubertät; die zweite Phase die Krisis, die dritte Phase die Ansätze. Die Benennungen werden sich erst im Laufe der Darlegungen von selbst rechtfertigen.

II. Bevor wir zur inhaltlichen Charakterisierung der Phasen übergehen, wollen wir unsere Befunde mit denen anderer Autoren vergleichen. Busemann[1] hat ausgezeichnete Punkte um 14 und 17 (bzw. 13 und 16) gefunden und zum Ausdruck gebracht in einer Kurve, die uns unterrichtet über die Häufigkeit der Erwähnung von Erregungsgefühlen (Trotz und Jähzorn), außerdem mit 13 und 16 Höhepunkte der „Kritik des eigenen, des früheren und jetzigen Verhaltens", der sittlichen Selbstbeurteilung. Busemann teilt auf Grund dieser und anderer Ermittlungen die Pubertät ein in eine Phase der Krise (um 13) und in eine solche der Entspannung (um 17), „zwischen denen dann vielleicht die eigentliche Geschlechtsreifung eintritt" (15. Jahr). Die Unlustgerichtetheit hat nach Busemann um 13 und 16 ihre Höhepunkte. Lau[2] hat die meisten negativen Urteile über den Beruf und die Berufsarbeit um das 15. und 16. Jahr gefunden. Der Höhepunkt im ungünstigen Verhalten des Jugendlichen zu den Familienangehörigen soll bei

---

[1] Vergleiche besonders mit unseren Ergebnissen die Tabellen aus dem tatsachenreichen Buche (a. a. O.).

[2] Beiträge zur Psychologie des Jugendlichen. Langensalza 1925.

Knaben um das 15. Jahr liegen. HILDEGARD HETZER (a. a. O.) beobachtete die Entwicklung eines Knaben und stellte vier Phasen fest:

1. die ruhige Periode des Kräftesammelns 13;5—13;7,
2. Periode gesteigerten Kraftbewußtseins 13;7—14;6,
3. die negative Phase 14;6—15;1,
4. die Periode der Knabenfreundschaft nach 15;1.

Der Beginn des Tagebuchschreibens, der von CH. BÜHLER um das 16. Jahr angesetzt wird, stimmt mit unseren Befunden überein. Ebenso ist ein innerer Zusammenhang zwischen der Tendenz, Elternhaus und Schule zu negieren, mit der überhaupt zu negieren, ersichtlich. Die BUSEMANNschen Angaben über die Häufigkeit der Erwähnung der Erregbarkeit scheint mit dieser Neigung zur Negation zusammenzufallen. Vergleichen wir nun kurz die Entwicklungsphasen, die H. HETZER fand, mit unseren Ergebnissen der systematischen Dauerbeobachtung, die, wie wir hier erwähnen wollen, schon lange im Gange war und ihren teilweisen Abschluß schon gefunden hatte, als ihre erste Veröffentlichung erschien.

HETZER.			RUPPERT.
1. Ruhige Periode des Kräftesammelns	13,4—13,7	10 —12,4	1. Phase der Spätkindheit
2. Periode gesteigerten Kraftbewußtseins	13,7—14,6	12, 4—13,8	2. Phase des Wunschfiebers
		13, 9—15,1	3. Phase des aktiven Trotzes gegen die Umwelt
3. Negative Phase	14,6—15,1	15, 2—15,7	4. Phase der Reflexion, Trotz gegen sich selbst
4. Periode der Knaben freundschaft	15,1— . . .	15, 8—15,9	5. Phase der Krisis
		15,10— . . .	6. Phase der Entspannung

Wir erkennen sofort die Übereinstimmung der Phase 2 bei HETZER mit unserer 2. und 3. Phase. Unsere Beobachtung führte uns gewissermaßen zwei Etappen innerhalb der von HETZER beobachteten zweiten Periode vor Augen. Die dritte Phase stimmt mit unserer vierten Phase überein. Gleichsam ergänzend konnten wir noch eine besondere Phase, die wir die Krisis nannten, herausstellen. Auch die Phase 4 bedeutet für H. HETZER eine Phase der Entspannung, wie wir sie für unsere 6. Phase charakteristisch fanden. Ganz grob betrachtet, fallen auch die Zeitpunkte der zweiten Phase von HETZER und unserer 2. und 3. Phase zusammen,

während abweichend davon die Krisis bei A. fast ein Jahr später einsetzt und kürzere Zeit dauert.

Es scheint also, um einmal das Allgemeinste dieser Forschungsergebnisse zusammenzufassen, in der Reifezeit ein verstärkter Rhythmus der Annäherung und Abkehr von diesem und jenem Weltgehalt, gleichsam eine gesteigerte „Stellungnahme“ mit weiteren Ausschlägen zu den Polen der Anerkennung und Ablehnung, der Rezeptivität und Spontaneität, der Unmittelbarkeit und Reflexion des Ich und der Welt, die in jedem Menschen (auch schon beim Kinde) angelegt ist, die zu gewissen Stockungen und Zerrissenheiten da führt, wo diese Antagonismen nicht mehr durch ein „inneres Band“ zusammengehalten werden, zu „negativen Phasen“ oder „schöpferischen Pausen“[1] besonderer Art führen, wie sie uns in allen Lebensaltern entgegentreten, wenn der Mensch in einen gesteigerten „Lernprozeß“ gestellt ist, wenn also neue Funktionen und Verhaltungsweisen sich entfalten wollen und einer „inneren“ Regelung ermangeln. Unsere Arbeit will über eine solche formale Deutung hinaus und zwar einmal zu einer inhaltlichen Erfassung der Phasenrhythmik, zum andern zu einem Verständnis und einer Erklärung der inneren Dynamik der Phasen fortschreiten.

c) Die inhaltliche Charakterisierung der Phasen

1. Begriffserklärung und Problemstellung

Wir geben unseren Untersuchungen mit den folgenden Aufklärungen einen weiteren Rahmen. Wir wollen allerdings damit keine systematische Darstellung des Gegenstandes geben. Wenn das trotzdem den Anschein hat, so liegt das an der Eigenart unseres Materials und unserer Fragestellung. In die Mannigfaltigkeit der einzelnen Data, die zuerst als Übersichtslosigkeit erscheinen mag, gilt es zuerst Ordnung zu sehen, nicht eine willkürliche deduzierte, sondern eine sinngemäße, die in der Art des Materials selbst liegt. Es ist schon eine Art Theorie, die wir bringen. Aber nicht eine solche, die angelegt wird, unbekümmert um den Charakter der zu beschreibenden seelischen Wirklichkeit, um ihre Eignung zu bestehen, sondern eine solche, die unmittelbar mit den Tatsachen gegeben ist.

[1] Klatt, Die schöpferische Pause.

Unsere Jugendlichen gebrauchten bei der Beantwortung des Themas ganz automatisch an Stelle des Wortes Vorbild „Ideal“, und zwar etwa vom 15. Jahr ab ziemlich allgemein. Ohne Gefahr fassen wir also alle Mitteilungen vorläufig als solche über ihr „Ideal“ auf, um in späterer Analyse erst das wirklich Gemeinte herauszuarbeiten.

a) Idealisch[1] im allgemeinsten Sinne nennen wir etwas, das relative Vollkommenheit besitzt, das reich und groß ist und von uns Anerkennung, Bewunderung, Unterwerfung fordert. Jedes Besondere, das dieses Wesen offenbart, nennen wir idealisches Objekt. Das idealische Objekt kann, genau wie das abfällige Objekt (negativ idealisches Objekt) an etwas demonstriert sein. Diesen Träger des idealischen Objekts, der sich als Bewußtseinsinhalt aufweisen läßt, nennen wir Repräsentationsobjekt. So wird z. B. von einem Jungen Siegfried als Ideal bezeichnet. Siegfried selbst in seiner anschaulichen Gestalt ist das Repräsentationsobjekt. Das idealische Objekt (das Gemeinte) ist Tapferkeit, Unerschrockenheit. Wir stellen die Frage nach dem Repräsentationsobjekt an den Anfang. Sie ist zu gleicher Zeit die Frage nach den seelischen Korrelaten des idealischen Objekts. Wir fragen also erstens: Ist das idealische Objekt anschaulich gegeben? Wir nennen anschaulich all dasjenige im Bewußtsein, was Vorstellungs- oder Bildcharakter hat. Ist das idealische Objekt also anschaulich gegeben, dann bedeutet das, das Repräsentationsobjekt ist für uns sichtbarer Gegenstand der Welt (Vater, Lehrer). Dabei ist klar, daß wir diesen Gegenstand nicht unbedingt als repräsentativ geeignet anzuerkennen brauchen. Für den Jugendlichen ist er im Akte der Mitteilung anwesend und trägt das idealische Objekt. So ist z. B. der Vater in der Kindheit Repräsentationsobjekt (R. O.) des Idealischen, er kann es auch noch in späterer Zeit sein. Das idealische Objekt hat sich aber dann gewandelt. Wir haben also den Fall vor uns, daß das R. O. konstant sein kann und das idealische Objekt (i. O.) immer neuer und vollkommener wird. So kann einmal der Vater als der geheimnisvolle Praktiker, der alles kann, das andere Mal als eine sittlich starke Persönlichkeit angesehen werden. Mit dem Wachsen des i. O., mit dem Wachsen der Vollkommenheitsschau ist ein

[1] Die Begriffsbildung lehnt sich eng an SCHLESINGER: Begriff des Ideals.

Wachsen, eine Veränderung des R. O. nicht notwendig mitgegeben. Es kann auch der Fall eintreten, daß der Vater nicht mehr als R. O. auftreten kann (aus Gründen, die wir später aufweisen), daß für ihn mit einer gewissen Gesetzmäßigkeit Gestalten aus räumlicher und zeitlicher Ferne eintreten, trotzdem das erlebte i. O. dasselbe geblieben ist.

Wir fragen zweitens: Ist das i. O. auch unanschaulich gegeben? d. h. ist es so unbildhaft im jugendlichen Bewußtsein gegeben, daß es in der Darstellung verschwommen erscheint, so verschwommen, daß es für uns nicht mehr bildhaft vorstellbar ist. Ja es scheint in solchen Fällen gar nicht die Tendenz zu bestehen, das i. O. an einem sichtbaren Gegenstand der Umwelt zu demonstrieren. Es ist von allem Gegenständlichen abgelöst und besteht für sich. Es hat dann nur noch unbildhafte Korrelate im Bewußtsein, etwa bloß Gefühls- oder Willensmomente. Es kann dann den Charakter eines allgemeinen Satzes annehmen, z. B. mein Ideal ist die Vollkommenheit, die Zufriedenheit, der Fortschritt. Oder wie N. mit 15; 8. schreibt: „Mein Ideal ist, zufrieden zu sein und so zu handeln, wie ich es mir innerlich vorgenommen habe, um auf diese Weise die innere Ruhe, die dann die Zufriedenheit nach sich zieht, zu bekommen." Oder N. mit 16; 11.: „Ich habe ein großes Ziel: die Einheit mit Jesus. Ich habe sie noch nicht. Ein weiteres Ziel ist die Reinheit....".

b) An diese erste Fragengruppe, die sich beschäftigt mit den seelischen Korrelaten des i. O. und zwar in bezug auf die Ansprechbarkeit des anschaulichen und unanschaulichen Bewußtseins schließen wir eine neue an, die sich bezieht auf die Ansprechbarkeit der logischen, volitiven und der emotionalen Funktionen. Wir sprechen dann in bezug auf das i. O. von einer Beurteilungstendenz, einer Realisierungstendenz und einer Werttendenz.

Das i. O. hat Beurteilungstendenz, wenn es besonders anspricht an die Urteilsfunktionen des Menschen, die es entweder als wertvoll, moralisch, ästhetisch u. a. erkennt. Es kann aber noch in einem anderen Sinne Beurteilungstendenz haben. nämlich: Ist das i. O. als idealisch erkannt, so wird es zum anlegbaren Maß an das weniger Vollkommene. Wir fragen dann: ist dieses oder jenes Verhalten „normgemäß", d. h. dem i. O. entsprechend. Diese Tendenz kommt am stärksten in den negierenden Aussagen zum Ausdruck (Thema 1a).

Das i. O. hat Realisierungstendenz will besagen, daß es anspricht an unsere Willensfunktion. Es will nicht nur erkannt werden, nicht nur anerkannt werden, sondern fordert auch, daß wir es in unseren Willen nehmen. Das idealische Objekt hat Realisierungstendenz, wenn der Jugendliche z. B. an sich oder anderen wirklich machen will, was das i. O. fordert. Es soll nicht nur da sein, sondern er will sich nach dem Bilde formen. Ist mit der starken Beurteilungstendenz eine starke kritische Haltung zum Objekt gepaart, so mit der Realisierungstendenz eine starke Kraft der Selbstformung, Fremdformung, Aktivität.

Von einer Werttendenz sprechen wir dann, wenn unmittelbar deutlich ist, daß das i. O. an die Gefühlsseite besonders anspricht. Sicher liegt im vollkommenen Werten ebenso ein aktives Moment der Stellungnahme zu dem i. O., wie auch ein solches in der Beurteilungstendenz liegt. Diese Stellungnahme hat aber eine ganz verschiedene Färbung. Sie kann einmal schlichte Anerkennung, Staunen, Bewunderung, Begeisterung für das i. O. sein, zum anderen aber ist sie außerdem noch in der Beurteilungstendenz kritische Anlegung dieses so gehabten idealischen Objekts an anderen Menschen und Sachen. Die Anerkennung des idealischen Objekts kann Sympathie, Achtung, Wertschätzung, Bewunderung, Freude, Beruhigung u. a. sein. Die Werttendenz ist sicher enthalten in jedem i. O., aber sie teilt sich gewissermaßen in die Beurteilungstendenz und in die Realisierungstendenz. Es ist oft ganz einfach, alle drei Tendenzen auseinanderzuhalten. Oft aber verflechten sie sich ineinander derart, daß sie einzeln nicht mehr deutlich sind.

Eine neue Fragengruppe muß erörtern die Beziehung des i. O. zum R. O. Erstens kann es so sein, daß eine ganze Person in allem was sie tut und ist, als ideal und vorbildlich bezeichnet wird. Man kann dann geradezu eine Gleichung aufstellen, i. O. = R. O. Nichts an der Person erscheint abstoßend, alles zieht an und wird anerkannt. Auch in der Darstellung des Ideals werden sie nicht geschieden; wir vermögen nicht den Anlegbarkeitscharakter des i. O. zu erkennen. Der Mensch kann in diesem Falle als das i. O. selber erscheinen. In diesem Falle dominiert nur die Werttendenz, die entweder positiv oder negativ sein kann. Diese subjektive Beziehung zum idealischen Objekt breitet sich über das R. O. aus und verdeckt alles, was bei anderer Haltung als wertwidrig erkannt wird. — Zweitens kann auch eine Spaltung eintreten. Es ist dann

möglich, daß das idealische Objekt die einzelne Person überragt, so daß nur eine einzelne Haltung, eine Eigenschaft an einem Menschen als wertvoll erkannt wird. Wir sagen dann, das i. O. ist attributiv repräsentiert. In den Arbeiten heißt es dann etwa, „in dieser Beziehung ist mir dieser, in jener Beziehung jener Mensch ein Vorbild". Die geschlossene Einheit zwischen i. O. und Repräsentationsobjekt ist aufgelöst. Wir erkennen vielmehr deutlich eine Überwertigkeit des Wertes an sich. Es ist deutlich, daß die Beurteilungstendenz sich schon herausgespalten hat. Von dem erlebten i. O. aus wird der Mensch beurteilt. Das idealische Objekt kann ein einzelner Wert sein, der dem Jugendlichen gerade als der höchste erscheint, ohne daß er ein vollkommenes Persönlichkeitsideal hat. So kann, wie wir später sehen werden, der Mensch geradezu seziert werden in eine gute und eine schlechte Hälfte oder der Kamerad als Schüler anerkannt, aber als Mensch abgelehnt werden („als Mensch taugt er nichts"). Drittens kann das ideale Objekt selbst eine Person sein, die für die vollkommenste gehalten wird. Diese Person ist aufgebaut aus den höchsten Werten, es ist ein Idealtyp „etwa so wie Bismarck, aber bedeutender". Das i. O. ist geschaut an einem Idealmenschen, der in einer ganz anderen Welt wirklich ist, den „es hier auf der Welt nicht gibt". Oft hat sich der Jugendliche diesen zusammengebaut aus den Eigenschaften vieler Menschen. „Nicht Schiller allein will ich sein, auch Goethe." Manchmal behält man sich diese Konstruktion eines Ideals vor für die Zeit nach der Schulentlassung. „Dann werde ich Biographien lesen und mir ein Ideal zusammensetzen." Eine letzte Frage beschäftigt sich mit dem Ort des R. O. Das R. O. kann erstens aus der unmittelbaren Umgebung stammen (Vater, Mutter, Lehrer), es kann dem Bekanntenkreis entnommen sein, dem öffentlichen Leben, aber auch der geschichtlichen Vergangenheit oder dem Mythos. (Bismarck, Jung Siegfried, Goethe, Beethoven u. a.). Es sind Personen, mit denen man in der Phantasie zusammen sein kann. Das R. O. kann der Gegenwart entnommen sein, aber das Merkmal der räumlichen Ferne haben, z. B. Personen, die dem öffentlichen Leben angehören, von denen man spricht, die in der Illustrierten „abgebildet" werden (Peltzer u. a.).

2. Die Wertträger (Repräsentationsobjekte)

Nachdem wir die Probleme herausstellten, die uns mit dem Material aufgegeben sind, gehen wir zuerst an eine Darstellung

der R. O. Wir hatten gesagt, daß die seelischen Korrelate anschaulich und unanschaulich sein können, d. h. also in unserer spezifischen Fragestellung, daß der Jugendliche das, was ihm als Ideales aufgegangen ist uns einmal als Anschaubares vor Augen führt, oder es aber uns als etwas, das nicht bildhaft, das gar nicht an Anschaubares geknüpft scheint, das in der Darstellung sich selbst unmittelbar zeigen will und des Mediums, jenes Gegenstandes aus der Wirklichkeit, den wir alle sehen können, nicht bedarf. Einstweilen ergeben sich daraus folgende Probleme: 1. An welchen R. O., seien sie bildehaft oder unanschaulich, demonstriert der Jugendliche seine Ideale? 2. zeigt sich in der Entwicklung eine bestimmte Gesetzmäßigkeit in der Wahl, d. h. haben bestimmte R. O. stärkere Reizkraft, also besondere phasenspezifische Bedeutung? Wir behandeln in unserer Darstellung Frage 1 und 2 im Zusammenhang. Im Anschluß an diese Fragen werden wir gleich die nach dem Ort des R. O. behandeln, d. h. also: 1. ist das R. O. aus der Welt genommen, die wir als im räumlichen Sinne nahe, im zeitlichen fern bezeichnen und 2. läßt sich aufweisen, ob bestimmte R. O., die wir in dieser Weise charakterisieren, besondere Reizkraft entfalten in bestimmten Entwicklungsstadien.

Es tauchen als anschauliche R. O. auf, um nur eine Anzahl zu nennen: Vater, Mutter, Klassenlehrer, Kaufmann, mein Freund, Paolino, Lehrerin X, Jung Siegfried, Pache (Fußballspieler), Graf Luckner, Peltzer, Nikolei (Springer), Direktor der Schule, Hindenburg, Bismarck, Julius Cäsar, Friedrich der Große, Jesus, Beethoven, Sokrates, Kapellmeister X, Nurmi, Otto Braun u. a.

Zunächst sind nur solche Menschen „Modell", die der unmittelbaren Umwelt angehören. Darauf folgt eine deutlich erkennbare Neigung des Jugendlichen, nur solche Menschen als hochwertig zu beschreiben, die räumlich oder zeitlich entfernt sind. Es werden um das 13. Jahr neben denen, die von früher noch da sind, jetzt Menschen gewählt, die man nicht öfter sieht, die man oft nur vom Hörensagen kennt. Es sind Personen, die in der Gegenwart leben, die bis in das jugendliche Gemüt eindringen. Gleichzeitig treten solche auf, die die Geschichte liefert. Diese um das 13. Jahr neu auftauchenden Idealpersonen bleiben die ganze Entwicklung hindurch aufweisbar. Nach dem 15. Jahr nehmen sie ab und es treten dann später wieder häufiger Personen aus der räumlichen Nähe auf, die als „mein Ideal" bezeichnet werden. Während also mit 10 bis 12 Jahren noch die Umwelt die

Idealpersonen liefert, rückt in der nächsten Zeit das R. O. in zeitliche und räumliche Ferne und um das 17. Jahr liefert die nächste Umgebung wieder die Idealgestalten.

Wie steht es nun mit den unanschaulichen R. O.? An sie können wir den Maßstab der zeitlichen und räumlichen Ferne sinngemäß nicht anlegen, da sich der gemeinte Wert nicht an irgendeinem Menschen gibt, der an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit lebte. Es werden „Eigenschaften“ eines Menschen aufgezählt, die zu seinem „Charakter“ gehören. Dieser Mensch wird als nicht existierend aufgefaßt, ja er kann im Grunde genommen nicht existieren, sein Wesen ist, fern von der Wirklichkeit zu sein. So schreibt N. mit 16 Jahren:

„Merkwürdigerweise strebte ich schon in kindlicher Weise, im Alter von 5 bis 6 Jahren danach, Herrn X. ähnlich zu werden. Jetzt, da ich schon imstande bin zu beurteilen, ob dieser Wunsch Grund habe, finde ich zu meinem Erstaunen, daß auch jetzt noch dieser Herr mein Vorbild ist. Vor diesem Aufsatze dachte ich nie daran, mich in diesem Sinne jemandem gegenüber auszusprechen. Ich glaube auch nicht, daß ich diesem Herrn mit Bewußtsein nachgestrebt habe, sondern nur, daß mein Ideal diesem Herrn ähnlich war. Nie war etwas an diesem lebensfrohen Menschen, das mich ärgerte oder abgestoßen hätte. Nie hörte ich, daß er auch nur einmal unsaubere oder rücksichtslose Mittel gebraucht hätte, um weiterzukommen. Nie sah ich einen, dem selbst auch höherstehende Personen soviel Achtung bezeigt haben. Dies ist wohl auch der Grund, der mich schon als Kind dazu anleitete, diesen Herrn als mein Vorbild zu nehmen . . .“.

Oder die Arbeit von N. 15;6., in der dem Schreiber deutlich gegenwärtig ist, daß sein Ideal dem Führer der Jugendgruppe nur ungefähr nahekommt. Wir erkennen deutlich, wie das erlebte Ideal Übergewicht hat über die anschaubare Person, es ist ein Distanzerlebnis von Ideal (i. O.) und dem Menschen (R. O.), an dem man es sieht, vorhanden:

„Derjenige, den ich mir zum Vorbild nehme, muß ungefähr folgende Eigenschaften haben: entschiedener Christ, fester Charakter, körperlich tüchtig usw. Diesem entspricht ungefähr unser Führer bei der christlichen Pfadfinderschaft. Er ist einer, der begeistern kann und auf Entschiedenheit drängt. Wissenschaftlich durchgebildet, gibt er auf jede Frage Auskunft. Etwas Spott aber auch schlagende Beweiskraft weist alle Gegner von Christus ab. Liebende Sorgfalt wendet er für die auf, mit denen er zu tun hat. Natürlich ist er auch ein Mensch, aber auch das macht ihn lieb und wert.“

Aus anderen Arbeiten wird deutlich, daß ein Ideal geschaut wird, daß gar keine Beziehung zur gegenständlichen Welt hat, es ist gewissermaßen nur ein idealer Zustand des Selbst

gemeint, z. B.: „ich bin ein Mensch und Menschsein heißt Sünder sein. Ich möchte vollkommen sein und strebe danach. Oder: ich habe kein Ideal, ich weiß nicht wie ich sein möchte, höher streben, das erfüllt mich ganz". —

Unsere vorigen Ausführungen stützen sich auf die Arbeiten über das Thema 1b. Ergänzen wir nun unsere Aussagen durch das, was uns die Betrachtung über die abwertende Haltung sagte (Thema 1a).

1. Phase: Wir fanden bei den 11—12jährigen in größter Zahl R. O. aus der nächsten Umgebung, also anschauliche R. O. Nicht ein einziger Mensch, der in zeitlicher und räumlicher Ferne lebt, ist als wertwidrig und unleidlich beschrieben; und das ganz im Gegensatz zu den R. O. des Anerkannten. Während also um 12 und 13 eine Ablehnung des Umweltlichen stattfindet, tritt in der Sphäre der Anerkennung schon das räumlich und zeitlich Entfernte hervor, so deutlich, daß der 13 und 14jährige sein eigenes Gepräge dadurch erhält. Diese Tatsache hat für die Erziehung Bedeutung: der Jugendliche, bei dem die abwertende Haltung sehr stark ist (etwa in der Form des Karikierens), lernt Reiches, Großes und Edles nicht in erster Linie an dem Menschen, der um ihn ist, wenngleich er es auch verkörpert, sondern an dem zeitlich räumlich entfernten Menschen, von dem in ständig wachsender Reinheit geschauten Ideal. Es ist für viele Jugendliche gar nicht anders möglich, Idealisches zu erleben als auf diese Weise: der Entrückung. Das Idealische selbst wird in eine andere Welt verlegt, bereichert und ausgeschmückt, so von der Kritik ausgeschlossen, die den schöpferischen Trieb, ein dem eigenen Wesen adäquates Wunschbild zu schaffen, nun nicht mehr entgegensteht. Schon hier wird uns die Vermutung nahegelegt, daß die idealbildenden Funktionen dieser Entrückung und Abkehr von der Wirklichkeit mindestens eine Zeitlang bedürfen. Wir wollen darauf hinweisen, daß diese Entrückung verschiedene Intensität haben kann bei den verschiedenen Jugendlichen. Wir kommen in Teil IV auf die Formen dieser Entrückung noch zurück.

2. Phase. In der zweiten Phase erkannten wir als neues Moment das Auftreten einer ganzen Gruppe als R. O. z. B. „Menschen, die ....", weiterhin die Anwesenheit des Selbst in den Aussagen. An ihm demonstriert der Jugendliche, was er nicht leiden mag. Eine andere Gruppe zeigt deutlich die Mitanwesenheit des Selbst, wenn auch ein anderes R. O. genannt wird, z. B.

„nicht so wie ich, ganz anders“ oder „in dieser Beziehung genau so“ u. a. Besonders auffallend ist die Form: diese Typen mag ich nicht leiden. Oft ist aus der Arbeit ganz deutlich zu ersehen, daß ein Klassenkamerad gemeint ist. Er ist aber verdeckt durch das allgemeine „ein Mensch“. Jedenfalls besteht nicht mehr in so hohem Maße die Tendenz, ihn anschaulich zu charakterisieren. Auch in die positiv wertenden Aussagen drängt sich das Selbst ein, oft in überspannter Weise: „Ich brauche kein Ideal, mein Weg liegt in meiner Entwicklung“, oder „mein Wesen ist mein Ideal“ oder „ich kann nur ein vollkommener Mensch werden, wenn ich mir nicht einen andern zum Vorbild nehme“.

3. Phase. In dieser Spanne werden die anschaulichen R. O. des Abwertigen ganz selten, ganz im Gegensatz zu den anschaulichen R. O. des Werthaften. Wir formulieren dies Ergebnis folgendermaßen: Während die anschaulichen R. O. des Anerkannten um das 17. Jahr deutlicher in den Vordergrund treten, also dieser oder jener Mensch als Ideal gehabt wird, beharrt die Tendenz, das Abwertige unanschaulich mitzuteilen über das 17. Jahr hinaus — eine Erscheinung, die uns darauf hinweist, daß sich kritische Funktionen in der dritten Phase stärker von der Wirklichkeit abkehren als anerkennende, ganz im Gegensatz zur ersten Phase, wo gerade die kritischen Funktionen am Umweltlichen hafteten. Das weist uns darauf hin, daß eine stärker reflektierende Haltung sich ankündigt, die auch bewirkt, daß das Idealhaben bewußt wird, was sich darin zeigt, daß wir erst von 15 u. 16jährigen Mitteilungen haben über das Werden ihres Ideals und ein mehr oder weniger klares Urteil über die Wertung des Idealhabens (vgl. Teil IIIc). Wenn wir in abgerundeten Prozentzahlen die anschaulichen R. O. des Anerkannten in den einzelnen Phasen der Entwicklung in einer Kurve darstellen, so nimmt diese folgenden Verlauf. S. Abb. 7 S. 73.

Zusammenfassung

Phase 1: Überwiegen der anschaulichen Repräsentation. Die anerkennende Haltung ist vom 12. Jahr ab gebunden an R. O., die zeitlich und räumlich fern sind.

Die abwertende Haltung bis zum 15. Jahr gebunden an räumliche und zeitliche Nähe.

Es ist die Phase der wachsenden Abkehr der wertenden

Haltung von der Umwelt und die Phase der Orientierung der abwertenden Haltung an der Umwelt.

Phase 2: Überwiegen der unanschaulichen Repräsentation; das Selbst ist R. O.; Gegensetzung von Ideal und Selbst in der Aussage. Bei vorhandener anschaulicher Repräsentation deutlich Ideal und Person der Wirklichkeit distanziert erlebt.

Es ist die Phase steigender Abkehr von der anschaulich-gegenständlichen Umwelt sowohl für die abwertende als für die bewertende Haltung.

Phase 3: Ansteigen der anschaulichen Repräsentation in der anerkennenden Haltung. Weiteres Abfallen der anschaulichen Repräsentation des Abwertigen. Es besteht die Tendenz der Abkehr der Kritik von Personen der Umwelt, ganz im Gegensatz zu Phase 1.

Es ist eine Phase erneuter Zukehr der bewertenden Haltung zur Umwelt und Abkehr der abwertenden Haltung von der Umwelt.

Wir wollen schon hier anschließend einige Zusammenhänge aufdecken mit Ergebnissen aus den bisherigen Untersuchungen unseres Instituts. Es fällt sofort eine Analogie mit dem Vorstellungsleben auf. Die optischen Anschauungsbilder (AB) sind ein Beweis dafür, daß die wahrnehmbare Umwelt für die kindliche Entwicklungsstufe überwertig ist. Während der Reifezeit nehmen die AB an Häufigkeit ab, besonders selten sind sie zwischen 15. und 16. Lebensjahre. Schon um das 13. Jahr lockert sich die kindliche Wahrnehmungsstruktur auf, also zu der Zeit, wo wir eine rapide Abnahme der anschaulichen Repräsentation feststellen mußten. Häufigkeitszahlen für die AB wurden um das 12. Jahr gefunden, was neuerdings auch die Untersuchungen des Tübinger Psychologischen Instituts bestätigt haben[1]. Die AB können noch weit über die Pubertät hinausreichen. Sie werden aber mit steigender Entwicklung immer mehr abhängig von der inneren Haltung, von dem „Kontakt“ des Jugendlichen mit dem Gegenstande. Selegierende Tendenzen schieben sich immer mehr ein. Das weist uns darauf hin, daß sich die Schwerpunkte in der Spannung von Ich und Umwelt nach der Seite des Ich hin zu verlagern beginnen. Das Ich drängt sich besonders in das Interesse, und darum ist es auch verständlich, wenn in dieser Zeit Fälle von Autoskopie d. h. von Selbstsehen im AB häufiger werden, wie Kroh[1] mitteilt. Es sind das letzte Reste des AB-Gedächtnisses,

[1] Sonderdruck aus *ZPPs.* 28. Jahrg.

sie deuten den Übergang zu einer anderen Form des Gedächtnisses, des unanschaulichen, an. Die Abkehr von der Umwelt liegt offenbar begründet in einer Verschiebung der Wertakzente, der Betonung der Ich-Zustände, des Spontanen gegenüber dem Rezeptiven und Umweltlichen. Oft ist es so, daß sich das Traumleben des Jungen in der Vorpubertät in spontanen AB abspielt. Während dieser Zeit sind die Tagträumer am häufigsten. Die ganze Haltung ist von der Heldenverehrung und dem starken Abenteuerdrang genährt. Das macht uns aufmerksam auf einen Dominanzwechsel der Schichten. Die Untersuchung über die negierende Haltung zeigte uns, daß in der Zeit der Ablehnung des Erwachsenen eine Sehnsucht nach Zusammenschluß mit Gleichaltrigen bzw. ein Anschluß an Personen der Geschichte erfolgt, ja, daß mit steigender Abkehr von der Welt eine innere Anschauungswelt wuchert, die oft in einem trockenen Begriffssystem und ungeschickt formulierten philosophischen Anschauungen ihren Ausdruck findet. In engem Zusammenhang hiermit steht der Wechsel der anschaulichen und unanschaulichen Funktionen. Die letzteren harren der Ausbildung. Darum treten wohl in der Reifezeit die ersteren eine Zeitlang zurück. Das tritt uns in unserem Material in zweifacher Weise entgegen: zunächst in der Sprache: Jungens bis zum 12. Jahre beschrieben noch, was sie vorstellen, schlicht und naiv folgen sie ihrer Anschauung. Der Pubertierende der zweiten Phase sieht schon das Allgemeine und Typische. Das zeigt sich deutlich darin, daß die Eigenschaftswörter substantiviert werden. Es heißt da nicht mehr „er ist gewissenhaft, nett usw.“, sondern „er hat folgende Eigenschaften, die Treue, die Gewissenhaftigkeit, die Großzügigkeit und es entsteht auf diese Weise oft ein unbeholfener Stil. Zum andern: das Konkrete tritt hinter dem Abstrakten zurück, das Individuelle hinter dem Allgemeinen. Nicht selten sind die Fälle, die uns erfahrene Lehrer mitteilten — und unsere systematische Beobachtung von A machte uns das ganz deutlich (4. Phase bei A) —, daß Schüler plötzlich im Rechnen nachließen, weil sie nicht mehr anschaulich rechneten, sondern alles aus Regeln deduzieren wollten. Das ist eine Tatsache, die wir auch untersuchen konnten an dem jugendlichen Bundesleben. Oft trifft man Bünde an, die man als Paragraphenbünde bezeichnen kann, die nur tagen, wenn die Satzungen gemacht, bezw. geändert werden sollen. Wir konnten an zwei „Jungen-Bünden“, die durch die gesunde vitale Kraft und Abenteuerlust der 1. Phase in Zug gehalten wurden,

feststellen, wie mit der Lösung der inneren Bindungen und mit dem Zerflattern des Bundesideals und der Interessenrichtung der Glieder aus diesen Bünden „Staaten auf dem Papier" wurden, die schließlich nur noch ein Mitglied, den Vorstand, hatten, der dauernd neue Paragraphen macht und eine Staatsgeschichte schreibt, bis er des ganzen Spiels überdrüssig wird.

3. Die Werte. (Idealisches Objekt)

Im vorigen Kapitel stellten wir eine chronologische und inhaltliche Betrachtung über das R. O. an. Wir fragen nun danach, was stellt der Jugendliche an den R. O. dar, was meint er? Welches sind die näheren Bestimmtheiten, die er dem R. O. beilegt? Auch diese Betrachtung wird das Entwicklungsmoment berücksichtigen. Das mag vorerst folgendes Beispiel klar machen. Der Vater ist im 10. Jahre von einem Knaben gesehen als der geschickte Praktiker, in einer Arbeit von einem 17jährigen tritt der Vater in wesentlich anderen Bestimmtheiten auf, er wird als eine zielbewußt arbeitende Persönlichkeit aufgefaßt. Wir sehen deutlich, daß hier der Vater in einer ganz anderen Wertung steht. Dort wird die manuelle Geschicklichkeit, das Meistern der Situation bewertet, hier die sittliche Arbeitskraft. So kann der Freund auftreten als der Spielkamerad, der hilfsbereite Mitschüler und in späteren Jahren noch dazu als „derjenige allein, der mich richtig versteht". So Peltzer als der beste Mittelstreckenläufer Europas und als der, der an sich zuerst das Ideal der Einung von vollendetem Geist und geschicktem Körper als der „neue Grieche" verwirklicht hat. So kann Beethoven auf gleicher Reifestufe als der große Musiker und als der reinste Mensch auftreten (Leistungs- und Personideal).

Mit dem 10. und 11. Jahre tritt eine Mannigfaltigkeit von Werten auf, die teils echte Kinderwerte, teils autoritative Werte sind. Es werden da genannt: praktisch, fleißig, gesund, stark und nett, gebildet, geschickt, benimmt sich anständig, ordentlich, ist gut zu mir, will mich zum tüchtigen Mann machen, ist streng zu mir u. a. Im 12. bis 14. Jahre dominieren ganz auffällig Entschlußkraft, Selbstsicherheit, unbeugsamer Wille, Pflichterfüllung, Nervenstärke, Energie, Mut, Geisteskraft. Sie treten deutlich als etwas Neues auf und beherrschen die Aussagen durchgängig. Sie haben durchaus den Charakter des ursprünglichen echten Erlebnisses an sich.

Mit dem 15. Jahre tritt eine neue Gruppe von Werten in den Vordergrund: die Einheit mit sich und der Gesellschaft, Gott, Selbstüberwindung, Verstehen, Überlegenheit, das Deutsche, die Kunst, Einheit von Geist und Körper, Lebensfreude, fester Charakter, Entschiedenheit, wissenschaftliche Bildung, schlagende Beweiskraft, Begabung, Treue, Ehrlichkeit, guter Witz, Einfachheit u. a. Sie tauchen noch auf bis zum 18. Lebensjahre, also auch noch in der neuen Periode der anschaulichen Repräsentation.

Um 16 tauchen auf: Zufriedenheit, Vollkommenheit, Gewissensruhe, Reinheit, Einheit mit Jesus, Persönlichkeit, das Suchende, Übermenschentum, Beständigkeit, Genauigkeit, abgeklärte Meinung, Toleranz, Fröhlichkeit, Weltanschauung u. a.

Um das 18. Jahr finden wir als höchste Werte genannt: Einheit von Philosophie und Leben, wahrer Lehrer, wahrer Pfarrer, abgeklärte Persönlichkeit, sittliche Weltanschauung, innere Harmonie, Opfer für andere, Sorge für den Arbeiterstand, Rettung des Vaterlandes, nationale Freiheit, Einsamkeit, Gemeinschaft u. a.

a) Wir charakterisieren nun die einzelnen Phasen.

1. Phase: In ihr bricht das echte Eigenwerterleben durch. Das ganze Erleben ist beherrscht von dem Wert des Heldischen. Die Spiele dieser Zeit, die Sportbegeisterung, die in ihr ihren Anfang nimmt, die Wahl der Lektüre, die Art, wie die Jungen dieser Phase mit älteren Leuten verfahren in Karikatur und Nachahmung, die Art ihres großmännischen Tuns und vor allem aber die Wahl ihrer Ideale sprechen deutlich dafür. Für das Verlegen der Ideale in eine geschichtliche und räumliche Ferne haben wir ein untrügliches Symbol in dem Erwachen des Wandertriebes, in der Lust, ferne fremde Gegenden kennen zu lernen. Das läßt diese Jungen zu Reisebeschreibungen, zu Abenteuergeschichten und Kriegsgeschichten greifen; Märchen und Erzählungen werden abgelehnt als Kinderlektüre. Selbst bis in die Gottesvorstellung hinein geht diese Beherrschung durch den Wert des Heldischen. Gott ist Held. Wir konnten das aus einer Umfrage bei einer großen Anzahl von Schülern feststellen. Deutlich verraten uns das alles auch die Schülerarbeiten der Enquête über das, was sie an einem Menschen nicht leiden können. Besonders häufig sind die Prädikate gemein und feige (die antagonistischen Werte zum Heldischen). Aber auch alle die, die auf eine Schwäche des Mannes hinweisen wie: hinterlistig, klatschig, falsch, launisch u. a. werden häufig genannt. Die Lehrer werden abgelehnt, weil sie nicht

konsequent sind, die Klassenkameraden, weil sie feige sind: „die sind erledigt". Wer kleinlich, pedantisch, alltäglich ist, ist „drunter durch". Dagegen hat der von vornherein den Vorzug, der einen geraden, gewandten und kräftigen Körper hat, der imponiert, der „darf ich was rausnehmen". Alle Werte, die Willenskraft und Stärke verraten, sind besonders hochgeschätzt.

Die Urteile in dieser Phase über Erwachsene und Gleichaltrige sind naiv ungehemmt. Die Jungen zeichnen bis auf wenige mit ihrem vollen, schwungvoll geschriebenen Namen, obwohl sie sich tüchtig ausschimpfen über Direktor, Lehrer und Klassenkameraden, vertrauend auf die Versicherung der Verschwiegenheit. Sie rechnen in ihrem natürlichen Verhalten nicht damit, wie ihr Tun in den Augen der Erwachsenen reflektiert, und nur wenige findet man, die sich schon kleinlich um ihre Geltung sorgen. Ihr Dasein hat den höchsten Grad der Selbstverständlichkeit, und nichts ist ihnen eigentlich fragwürdig, nur manches im Wege. Dazu gehören oft die Vorschriften von Eltern und Schule.

Daneben ist dieser Phase ein starker Zug zur Gemeinschaft mit Gleichaltrigen eigen. Das Bandenwesen[1], in dem oft ganz primitive Haltungsweisen (Schwur am Feuer, gemeinsames Bundeszeichen begraben, Blutschwur u. a.) durchbrechen, und in dem es auch eine ebenso primitive Heldenverehrung gibt, deuten darauf hin, daß sich mit diesem sozialen Trieb alte, teils ursprünglich erlebte und neuentdeckte, oder auch imitierte Gebräuche früherer Entwicklungsstufen koppeln. Im Gebiet des Motorischen hat diese Tatsache ihre Parallele in der plötzlichen Auflösung kindlicher Bewegungsmechanismen und ihrem Ersatz durch primitive, z. B. durch die Manier, wie Vierfüßler aufzustehen, wie wir in einer hier nicht mitgeteilten Untersuchung in Ergänzung der Abhandlung Schaltenbrands[2] über die Säuglingsmotorik feststellen konnten; im optischen Bereich in der Dominanz früherer Sehschichten des Hell-dunkelsehens; im Willensleben im Durchbruch des Trotzes verschiedenster Artung. Das ist ein Beweis für die allgemeine Auflockerung der Schichten, durch die diese Phase gekennzeichnet ist. Auch die exakte realistische Beobachtungsgabe, die den 10—13jährigen im besonderen eignet, kann in diesen Jahren bei manchen Jugendlichen eine so starke Lockerung erfahren, daß die

---

[1] Frank, Die Räuberbande. München 1916.

[2] Normale Bewegungs- u. Lagereaktionen bei Kindern. *DZfN*. 87.

Spannung zwischen Wirklichkeitswelt und Anschauungswelt oft zu groß wird, was zu gewaltigen Täuschungen über Menschen und über sich selbst führen kann.

2. Phase. Während wir beim 12—14jährigen eine naiv-schwärmerische Verehrung des Heldischen und Großen, was irgendwo an einem Menschen, zu dem man aufblickt, verwirklicht ist, finden, tritt beim Jugendlichen der zweiten Phase eine neue Gruppe von Werten auf, die man im Gegensatz zu jenen vitalen auch geistige Werte nennen könnte. Sie sind tiefer innen im Jugendlichen eingewurzelt, und er kann relativ schlecht Auskunft über sie geben. Dazu hat er das Bemühen, sie begrifflich klar zu formulieren, nicht aufzuweisen wo sie sind (wie in Phase 1), sondern was sie sind und was sie für ihn bedeuten.

Zufriedenheit, Ruhe, Erlösung, Streben, Entwicklung u. a. nannten wir schon. Sie brauchen aber nicht immer ich-gebunden aufzutreten. Sie können, gleichsam selbst objektiviert, die ganze Menschheit umspannen und als zentraler Sinn des ganzen Lebens angesehen werden. Je nach der Gefühlslage kann der Jugendliche in einem ganz umfassenden Gefühl das Wesen der Welt sehen und aus ihm heraus Stellung zu allem, was in der Welt ist, nehmen (ähnlich Schopenhauer). In diesem hochkomplexen Werterleben kommen oft ganz primitiv-religiöse Erlebnisse zum Durchbruch, der Kampf zwischen Licht und Finsternis, das Dämonische, das Satanische, das Geheimnisvolle, der Widerstreit zwischen Sinnlichem und Sittlichem, zwischen Intellekt und Gefühl, der in entsprechenden Symbolen seinen Ausdruck findet. Weiterhin ist interessant zu sehen, daß die Werte einen geschichtlichen Akzent haben, daß sie durch ein Zeiterleben bestimmt sind. Und man darf wohl annehmen, daß in der zweiten Phase zuerst das Zeiterleben durchbricht, das in seiner undifferenziertesten Form in der Sehnsucht gegeben ist. Wir sind der Ansicht, daß sich wesentlich durch dieses Erleben eine tiefere und höhere Verbundenheit mit der Rasse, der Geschichte und der gesamten kulturellen Welt ankündigt. Dafür sprechen auch noch neuerwachende Beschäftigungen in dieser Zeit: Interesse für Familienstammbaum, der Rassenfanatismus und die Tatsache, daß jetzt erst eigentlich fruchtbringender genetischer Geschichtsunterricht möglich wird und das rein kausale Denken in dieser Zeit durch seine Vorform das teleokausale — das ganz in kausaler Schlußweise verläuft, aber immer durch einen erlebten Wert

bestimmt und reguliert wird, — vorbereitet wird. Wir teilen nun anschließend, um dieses komplexe Werterleben deutlicher werden zu lassen, aus zwei Jugendarbeiten einiges mit.

G. philosophiert mit 16 Jahren ganz aus diesem komplexen Werterleben heraus:

„Das Sein ist Entwicklung. Träger der Entwicklung ist zunächst die Materie, die sich aufwärts bewegt, bis sie zum Leben, d. h. bewußtem materiellen Sein wird (s. Abb. Strecke a—b). Das Leben setzt die Aufwärtsbewegung fort, bis es zum Denken, d. h. bewußtem Leben wird (b—c). Von hier an ist die Entwicklung nunmehr Entwicklung des Denkens; die Stadien der Entwicklung sind die verschiedenen Anschauungen über die Welt (1, 2, 3, 4, . . .), ihr Endziel der Übermensch, das vollkommene Denken (d), das unendliche Einsicht in die wahre Natur der Welt ist. Das Sein ist ein geschlossener Kreis, das Endziel der Entwicklung (∞) ist mit ihrem Ausgangspunkt identisch (○). Sobald die Menschheit das vollkommene Denken erreicht haben wird, muß sie sterben, nach einem Augenblick des unendlichen Wissens in das vollkommen unbewußte Sein eingehen.

Die heutige Menschheit befindet sich auf der Strecke zwischen c und d, etwa auf der Stelle 3. In einzelnen Menschen ist die treibende Kraft der Entwicklung besonders groß; diese eilen in ihrem Denken der Menschheit voran. Ihre Entwicklung ist eine Reihe von Revolutionen, durch Revolution erobern sie jedes neue Stadium des Weges, d. h. jede neue, der Wahrheit nähere Weltanschauung und verlassen sie wieder in revolutionärem Sturm. Aber die Kraft der Entwicklung im einzelnen ist endlich; nach einer Reihe von Revolutionen kann er an der Strecke c—d nicht mehr vorwärts; keine neue Revolution führt ihn über die Stelle e hinaus. Es stellen sich für ihn folgende Möglichkeiten heraus: hat er, nachdem die Begeisterung und Macht der ununterbrochenen Revolutionen ihn verlassen hatte, noch Kraft genug, so baut er die Weltanschauung, bei der er geblieben ist, wissenschaftlich aus, er baut sich aus den Steinen der Wissenschaft eine Burg (t). Oder: sind seine Lebensinstinkte stark genug, so kann er auf das Denken verzichten und ins Leben zurücksinken (c). Drittens: an jeder Stelle der Strecke c—d steht ein Tempel der Liebe, der einzelne, der stehen geblieben ist, kann diesen Tempel der Liebe erblicken und in ihn eintreten, und einen anderen Menschen liebevoll umfassend, Erlösung finden. Viertens: wer aber nicht imstande ist, in der Liebe Erlösung zu finden, auch nicht ins Leben zurücksinken oder aus den Steinen der Wissenschaft eine Burg sich bauen kann, der muß einen anderen Weg betreten, die Strecke e—k.

Von jeder Stelle der Strecke c—d führt ein anderer Weg, den nur der einzelne betreten kann, auf dem aber jeder einzelne auch bis ans Ende gelangen kann. Der einzelne, der als Denken über die Welt nicht mehr vorwärts kommen kann, verläßt das Denken, sein Ich wird zunächst zur Intelligenz, d. h. zum Schauen des Denkens. Das Denken war aktiv und stürmte in Revolutionen vorwärts; die Intelligenz ist vollkommen

passiv, sie ist das ruhevolle Schauen des eigenen Denkens. Man sieht nicht mehr die Welt (wie im Denken), sondern nur sein eigenes Denken um die Welt, das Ichbewußtsein haftet nicht mehr am Denken, sondern am Schauen des Denkens. Die zweite Station auf diesem Weg ist der Zweifel an allem, selbst am eigenen Zweifeln. Wer in der Ruhe der Intelligenz keine Erlösung findet, muß zum vollkommenen Zweifeln gelangen, das ein Schauen der Intelligenz ist, wie die Intelligenz das Schauen des Denkens war. Gelingt es, sich auch über das eigene Zweifeln bewußt zu werden, dann gelangt man ans Endziel des Weges, zum Wahnsinn (k). Der Wahnsinn ist unendliche Bewußtheit und dieselbe Vollkommenheit wie das unendlich wahre Denken; die beiden Unendlichkeiten berühren sich aber wie das vollkommene Denken, so ist auch der Wahnsinn zugleich die höchste Höhe und die unterste Tiefe, die unendliche Bewußtheit des Wahnsinns rührt an das vollkommen unbewußte Sein (a) und geht in es über.

Außer seinem Selbst- und Arterhaltungstrieb hat der Mensch einen dritten Instinkt, den ethischen. Dieser treibt den Menschen, den Sinn seines Lebens zu suchen. Jede revolutionär erobernde Weltanschauung erscheint dem Menschen als Sinn seines Lebens und befriedigt seinen ethischen Instinkt. Dann befriedigt ihn seine Weltanschauung nicht mehr, und gepeinigt durch den ethischen Instinkt sehnt er sich nach einer Wiedergeburt, nach einem neuen Sinn des Lebens. So ist der ethische Instinkt die Triebkraft der Revolutionen auf dem Wege c—d, und wenn keine Revolutionen mehr möglich sind, die treibende Kraft zu f, g, h, i, k. Endgültige Erlösung ist nur in d und k erreichbar, wo nicht nur der ethische Instinkt, weil er vollkommen befriedigt ist, verschwindet, sondern auch die Lebensinstinkte und wieder das unbewußte Sein beginnen.

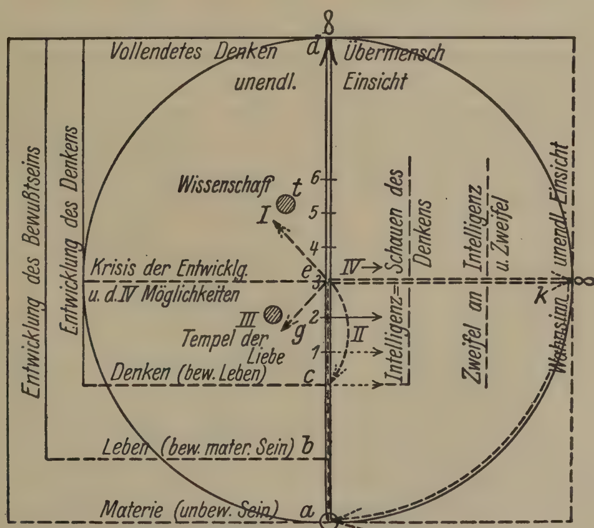


Abb. 6

Wir werden uns mit G. später noch beschäftigen, wenn wir die Formen des Icherlebens behandeln. Hier wollten wir nur einen Hinweis auf die Dominanz der Werte Denken, Revolution, Kraft, Leben, Liebe, Erlösung, Intelligenz, Zweifel, Wahnsinn und Wiedergeburt geben, die in ganz formaler Weise in ihrem Zusammenhang behandelt werden.

L. hat eine Schrift „Der neue Zarathustra" verfaßt, die ganz den Stil Nietzsches zu kopieren versucht. In dem Kapitel über Icherleben ist auch L. näher analysiert. Hier ebenfalls nur ein Hinweis auf ganz komplexe Werterlebnisse, die in formaler Betrachtungsweise analysiert, sich selbst übersichtlich und klargemacht werden.

Vom zeitlichen Dasein

Da aber diese Worte gesprochen waren, merkte Zarathustras Sohn, daß schwere Tropfen von den Zweigen fielen und die Erde erquickten. Dichter und dichter fielen diese schweren Tropfen und näßten auch sein blühendes Haupt also, daß ihn plötzlich ein kalter Schauer ergriff. Und alsobald erinnerte er sich der Intensität und begann ihr Geheimnis zu ahnen. „Du großer Meister," hub er zu reden an, „wahrlich jetzt ist mein Begehr von der Intensität zu erfahren, von dem Geheimnis der Verschiedenheit. Denn was ist die Zeit, wenn nicht die Welt in ihr dahinrollt? Was ist die Zeit, wenn nicht eine vergangene Welt von einer künftigen verschieden ist?"

Da erhob sich der Meister, nahm Zarathustras Sohn bei der Hand und schritt mit ihm in seine Baude. Denn reichlich schüttete der Himmel seinen Segen aus über die Erde, also, daß auch alle Blumen ihre Kelche schlossen in Entzücken, wie ein Mädchen seine Augen schließt in Entzücken. Der Meister aber und Zarathustras Sohn setzten sich nieder in der Baude und sahen dem Regen zu eine geraume Zeit. Da erhob zuerst der Meister seine Stimme und sprach zu Zarathustras Sohn also: „Mein Freund, wie ist doch dieser Regen verwandt mit der Zeit, in welcher er dahinregnet! — Fragtest du mich nicht nach dem Geheimnis der Zeit? Wohlan! so lehre ich dich die Welt und das Wesen der Welt als — zeitlos begreifen. Merk auf: was ist denn das Wesen? Was ist denn zeitlos? — Eine Idee ist dieses und jenes: ach Freund! es ist eine zeitliche Idee, — und so kommen wir aus dem Zeitlichen nimmer heraus! Wohlan, was ist denn dies zeitliche Selbst? — ei Freund, auch das ist eine Idee: eine zeitliche Idee. Lachst du mir nicht? Auch das Zeitliche ist in der Zeit — und Zeit ist — zeitliche Zeit!! — Nein wahrlich, es ist nicht also! Und so dir jemand von einer zeitlichen Zeit redet, heiße ihn einen Spiegelfechter oder — einen Narren; denn sein Reden ist Widersinn. — So wahr es eine Zeit gibt, so wahr ist diese eine Zeit — nicht zeitlich! Denn das Zeitliche ist in der Zeit. Und so wahr es eine Zeit gibt, so wahr ist diese eine Zeit nicht — in der Zeit! Darum Freund, sei deine Rede nie von einer zeitlichen

Zeit! — — So lehre ich dich denn das Wesen der Zeit als zeitlos begreifen. — Das Wesen der Zeit aber ist die Welt; denn sie ist das Wesen aller Dinge.

Liegt nicht ein Ding in dem andern? Und doch sagen wir: ein Ding und das andere! Und liegen nicht alle Dinge in der Zeit? Siehe, weshalb sagen wir nicht: alle Dinge und die Zeit!? — Fließen nicht alle Dinge ineinander? Durchfließt nicht alle Dinge Veränderung und Zeit? Wo ist die Zeit, in der alles dahinrollt? Wo ist die Zeit, in der alle Ideen dahinrollen, ohne daß sie selbst in sich dahinrollen brauchten? Siehe, so steht es mit der Welt, die in der Zeit dahinrollt! So lehre ich dich die Einheit des Daseins: Denn Veränderung und Zeit — und Dinge — sind Dinge und durchfließen als Dinge das eine das andere; denn ihre Gesamtheit ist wie ein Ding! Das Wesen der Dinge aber ist über der Zeit."

„Meister, dein Reden ist Wahrheit; so wahr Ideen als Dinge sich durchfließen, so wahr sich alles, alles innig ineinander mengt — und ewig mengt und niemals noch getrennt war!!!"

Das Unerklärliche

„Von den Jahrhunderten! der zeitlichen Welt! — denn so befreiest du dich von dem Wissen und befreitest in dir — die Gewißheit! — und befreiest in dir — das Unerklärliche, daß es sich aufreckt und mit Stolz besagt: ich bin! Und der Grund alles Erklärlichen! — Denn wahrlich ich sage dir: eines wird unerklärlich sein für immer: die Gewißheit! Denn sie bedarf keiner Erklärung. Daher eben sind wir uns selbst das Unerklärlichste. — Erklärlich ist nur, daß die Gewißheit von der Ewigkeit der Welt die Gewißheit unseres ewigen Seins verbürgt. ..... Ja Freund, das Wesen deiner Welt — bin ich! Und das Wesen deiner Welt ist jene Blume, jener Vogel, jene Wolke. — Denn dieses alles bin ich, bist du! — Und zwischen Ich und Du ist keine Grenze. Siehe wir geben demselben Unendlichen viele Namen, Name aber ist alles! alles! — Ach Freund, was anders sind die Dinge als anschauliche Namen? Merk auf; denn jetzt habe ich jenes Unendliche — Name genannt! — Nenne es Liebe, nenn es Ding, unterscheide Ideen und Dinge tausendfach — oder nenne es das Unendliche, die Welt, das Ich — im Grunde bleibt es doch stets unaussprechlich! Aber Freund, dies Unaussprechliche ist gar nichts und ist alles, dies Ich dies Du — es ist in allem und alles ist in ihm. Wahrlich, du bist in allem, und alles ist in dir; denn du bist es!!"

Von der Versuchung

Da aber diese letzten Worte verhallt waren, wie ein ferner Donner verhallt, siehe da erwachte noch einmal in Zarathustras Sohn der alte Zarathustra und lachte aus ihm und sprach also: „Meister, dein Reden ist Wahrheit. Ein lustiger Gesell scheint mir der Tod! und ein lustiger Gesell, der einen Narren fürchtet!" — „Mein Freund", hub da der ernste Meister von neuem zu reden an, „du machst einen schlechten Spaß. Ist denn die Furcht des Todes der böse Alp? Ist es die Furcht, die du fürchtest? Wahrlich hier ist Leugnen Unvernunft: nicht der Tod, sondern die Furcht des Todes ist das Gefürchtete! So du aber die Furcht zu beseitigen wähnst,

so wirst du nichts tun als den Namen verändern! denn Furcht ist nicht nach dem Gesetz alles Lebens! Stark ist alle Furcht und du kämpfst vergebens sie zu vernichten. Ihre Stärke aber nährt sich vom Verrat; und der Verräter, Freund, ist deine Buhle und heißt Glück oder Frohlocken. Sie stoße von dir! Denn so entwaffnest du die Furcht und das Unglück. Sie stoße von dir! Ja wie leicht das klingt! Versuch es Freund, versuch es! denn dies ist der edle und fruchtbare Kampf des Lebens! O mögest du dich auf eigene Füße stellen und mißtrauen lernen! — Wie lieblich umgarnt dich das Glück und wie sicher fühlst du dich in seinen Armen! Und vor dir steht als ein Gespenst die Sorge und droht — und droht; und du fürchtest dich vor ihr und sinnst sie zu vernichten — o dieses drohenden Unglücks! — so heißt der Inhalt deiner Seufzer. — — Armer Tor! ein guter Freund hat einen geraden Blick. Aber dieses Lächeln des Glücks, dieses Umgarnen, Schmeicheln, Schlängeln — o daß du daran die Schlange nicht erkennst! Vor Gespenstern fürchte dich nicht! Sieh nur wo das Auge ist. Das Glück aber lauert im Hinterhalt! Siehe schwebt nicht die Furcht des Todes vor offenen Augen? Hüten wir uns sie in den Hinterhalt zu drängen, denn so könnte sie gefährlich werden! — Lerne die Furcht des Todes kennen, denn so zerfließt das Unheimliche an ihr wie ein bloßer Traum!

Ja Freund, das Wesen deiner Welt ist jene Blume, jener Vogel, jene Wolke. — Denn dies alles bin ich, bist du! — Und zwischen Ich und Du ist keine Grenze. Und zwischen Furcht und Glück ist keine Grenze, denn das Wesen der Furcht und des Glücks ist eins. — Und das Wesen aller Dinge — bin ich, bist du! Und weil uns alle Dinge not sind, so ist uns auch die Furcht not, weil wir aber alle Dinge überwinden können, so können wir auch die Furcht überwinden! Aber es heißt die Furcht kennen, ehe man sie überwindet! — das Wesen der Furcht und des Glücks ist eins! — Erkennst du nicht jetzt das verbindende Gesetz? Weshalb gesellt sich die Furcht des Todes nur zu dem Lebensgenuß? Was gibt dem Stoiker die Ruhe? — — — Keine treueren Schwestern gibts auf der Welt als Glück und Unglück. — Einzeln treten sie dir vor die Augen aber täusche dich nicht, sie verlassen einander nie! Darum mein Freund, magst du die eine nicht leiden — treibe sie beide zum Tempel hinaus!“

Gerade der letzte Abschnitt ist ein deutliches Beispiel für das teleokausale Denken, das hier wesentlich die Funktion der Selbstberuhigung hat.

Es gibt in dieser Phase im wesentlichen drei Verhaltungen zum wertvoll Genannten: erstens, es als Geheimnisvolles anstaunen — da draußen in der unbegreiflichen Welt ist es, oder in den Untergründen der Seele selbst; und zweitens, die Werte sind ganz in die Beurteilungstendenz gestellt, sie werden an die Welt angelegt und machen so das möglich, was man gemeinhin die Reflexion des Jugendlichen genannt hat. Das Urteil über den Erwachsenen ist demgemäß entschieden, es ist aburteilen. Daraus erwachsen die Rechthaberei und der Fanatismus dieser Phase. Drittens:

die Werte werden von rationalistischen Jugendlichen in ihren „logischen“ oder „psychologischen“ Zusammenhängen in einer „objektiven“ Betrachtungsweise dargestellt. Sie werden also in gewisser Weise vergegenständlicht und im teleokausalen Denken ihr Sinn und ihre Bedeutung beschrieben[1].

3. Phase. Erst in der dritten Phase erkennen wir, daß sich die einzelnen Wertgebiete Kunst, Wissenschaft usw. in ihrer Besonderheit im Bewußtsein spiegeln. Der Jugendliche der dritten Phase beginnt die Wertbereiche gesondert zu erleben und zu beurteilen. Noch lange können die Wertprinzipien der zweiten Phase dauern und ganze Wertbereiche verdrängen, etwa Kunst, Sport u. a. Das differenzierte Werterleben zeigt sich auch in der Tatsache, daß das Urteil nicht mehr den Absolutheitscharakter trägt wie in der zweiten Phase, d. h. es schieben sich Hemmungen reflektorischer Art, die durch einen Widerstreit bestimmter Wertgruppen hervorgerufen werden, ein. Die Urteile werden vorsichtiger. Man spekuliert über Verstehen und Mißverstehen und sucht nach ihren Gründen. Oft findet sie der Jugendliche in sich selbst. Diesen Übergang von Phase 2 in Phase 3 zeigt uns deutlich folgende Arbeit eines 16jährigen:

„Ich bin jetzt noch zu rauh und in gewissen Fällen sogar verletzend. Mir ist schon gesagt worden, ich habe zu wenig Herz. Ich möchte gerne herzlich und freundlich sein und befleißige mich, es auch zu erreichen. Verletzend bin ich nur dadurch, daß ich wahrheitsliebend bin. Ich sage meine Meinung immer frei heraus und verletze dadurch öfter jemand. Ich will aber versuchen, ihnen die Wahrheit nicht gerade ins Gesicht zu sagen, sondern auf freundliche Weise beizubringen, so daß sie nicht verletzend wirkt. Ich möchte mehr Idealismus besitzen, ich bin noch zu realistisch und kritisiere zu viel am andern anstatt an mir selbst . . .“.

Er betrachtet die Haltung, die typisch für die zweite Phase ist, abwertig und möchte rechnen mit der Person des andern, die Anerkennung ihrer Eigenart fordert.

Oder um noch einige Aussagen mitzuteilen von Schülern, die ablehnten, über die Themen zu schreiben:

„Ich habe keinen Menschen, gegen den ich meinen Haß schriftlich niederlegen könnte“ — „alle Menschen haben Gutes und Schlechtes, man

---

[1] Der philosophische Trieb muß in der 2. Phase schon seine Kultur finden. Seine Ausprägung ist sehr mannigfaltig. Einige Formen jugendlichen Philosophierens gedenkt der Verf. in einer besonderen Schrift „Philosophische Erziehung des Jugendlichen“ — die sich auf umfangreiches Material stützt — darzustellen.

muß sie studieren". — „Ich bin kein Moralpauker und fälle nicht gerne Urteile über andere". — „Es geziemt uns nicht, über Menschen ein Verdammungsurteil zu sprechen."

Allgemein können wir sagen, daß sich dem Jugendlichen dieser Phase die Welt des Psychischen immer mehr erschließt. Höchster Wert wird das Verstehen. Das Verstehen geht über die Entdeckung des „Typischen". Es werden jetzt nur noch bestimmte Typen abgelehnt (das Typische ist selbstverständlich an Werte gebunden und nicht wertfrei wie der Typusbegriff in der Psychologie).

Wir wählen die Typen heraus, die die Klassenkameraden betreffen[1]. Es werden abgelehnt zunächst zwei Typen, die zur Gruppe der langsamen, depressiven Stimmungslage Beziehung haben:

1. die Alltagsmenschen: sie werden bezeichnet als nüchtern, verstockt und träge. Sie werden auch „Bauern" genannt.

2. Die Grübler: „sie reden unverstandenes Zeug", sind einsam und unbeholfen. Man „fällt mit ihnen auf". Sie wollen übermäßig ernst erscheinen.

Die zwei anderen Typen haben Beziehung zum impulsiv-beweglichen Temperament:

1. die Fanatiker: sie haben schon eine politische Meinung, eine Weltanschauung. Sie sind intolerant, eingebildet, rechthaberisch und verletzend.

2. Die Fatzken: sie werden nicht weiter umschrieben, für sie tauchen aber öfter die Namen Shimmyjünglinge, Poussierstengel und Kinojäger auf.

In dieser Phase liegt die Entdeckung der Echtheit als Wert. Echte Menschen werden zum Ideal gewählt. Der Echtheit gegenüber stehen die Unausgeglichenheit, Überspanntheit, Schwingertum, Fatzkenmanieren, Hohlheit und Unwahrhaftigkeit.

Das Auftauchen des Wertes der Echtheit ist uns ein Beweis dafür, daß die inneren Spaltungen überwunden sein wollen. Es liegt im Sinne der Echtheit, daß man nicht ständig neben oder hinter seinem Idealbild stehen möchte, sondern daß man mit ihm verschmelze. Es liegt darin die Überwindung des Wertes als eines bloßen Maßes, oder einer Tünche. Der gedachte oder dunkel erfühlte Wert (Ideal) will sich in die innere Persönlichkeit als etwas

[1] Von den Jugendlichen selbst entworfen.

Organisches einfügen, er hat Realisierungstendenz. Zeigt sich der Jugendliche in seinem Schauspielern oft „unecht“, so liegt das daran, daß er mit seinem Ideal noch nicht eins ist. Er experimentiert noch nach seiner Lebensform. So wird also einerseits das Schauspielern immer sein ein Experimentieren nach dem eigenen Persönlichkeitsbild und zum andern ein solches nach der Echtheit, da beide korrelativ gebunden sind.

Eigentümlich auffallend ist, daß die Familie und die Stadt nicht als Wertgebiet auftreten. Im Vater ist z. B. nie das „Väterliche“ deutlich erkennbar, seine Stellung in der Familie. Die Geschwister sind öfter Gegenstand der Wertung. Die Stadt tritt gar nicht in den Gesichtskreis, dagegen das Vaterland hat schon mancher Jugendliche in seine Sorge genommen.

Auch durch diese Tatsache werden wir in unserer Ansicht bestärkt, daß sich das Ideale erst die seelischen Funktionen ausbilden muß. Das kann es nur, wenn es in eine Sphäre rückt, die der anschaulich-gegenständlichen fern ist. Nur so werden die zu seiner Entwicklung notwendigen Funktionen geweckt. So erscheint die scheinbare Spaltung des Jugendlichen vom Elternhaus, die Hinwendung zum „Vaterland“, der „Menschheit“, das Übersehen der Pflichten gegenüber Schule und Elternhaus oft als eine typische Notwendigkeit. So erhält diese „Überspanntheit“ ihren Sinn.

Dem Eingeordnetsein in die Familie folgt nicht regelmäßig, wie man es annehmen sollte, auch eine vertiefte Erfassung der Familie als Lebensform (oft wird diese sogar abgelehnt und der Männerbund gefordert), sie behält vielmehr noch lange primitive Wertqualitäten, die der Fürsorge. Der vertieften Auffassung der Familie geht voraus die pathetische Auffassung des größeren Lebenszusammenhanges Staat und Menschheit. Für die Entdeckung der Gemeinschaftswerte scheint das Gesetz der Entrückung also ebenso zu gelten wie für die Entdeckung der Personwerte. Auch diese Erkenntnis dürfte von besonderer Bedeutung für die Erziehung sein[1].

4. Der Zusammenhang von Wertträger und Wert

1. Phase. Der 10—12jährige lehnt die ganze Person ab, mit allem, was zu ihr gehört. Die Person ist immer durch ihr je-

[1] Weitere Darlegungen in „Soziologie der Reifejahre“.

weiliges Verhalten zum Jugendlichen repräsentiert. Er sieht an ihr nur, was er wertend erlebt. Die Person kann in seiner Welt störendes oder förderndes Moment sein, und je nachdem wird sie abgelehnt oder anerkannt. Die Auffassung von Thema 1b ist mehr verbal. Man weiß sich auf dieser Stufe noch nichts Rechtes unter dem Vorbild zu denken. Wir treffen die Vorschau noch nicht als wesenhaftes Moment an. Darum wechselt der Mensch, der Vorbild genannt wird, sehr stark. Personsein und Wertsein sind nicht unterschieden. Vom Erwachsenenstandpunkt aus könnte man sagen: die Wertung ist „subjektiv". Doch im Grunde genommen ist es die eigenartige Welt des Knaben, die hier ausschlaggebend ist. Die Wertprädikate, die dem anderen Menschen gegeben werden, sind im Grunde keine Wertprädikate im Sinne der Erwachsenenwertung, sondern Benennungen des Erlebnisses des anderen Menschen mit Worten wie: gut, nett in ganz allgemeiner Weise. Es kehren in stereotyper Weise eine bestimmte Anzahl von Wertprädikaten immer wieder. Feinere Bezeichnungen und Unterscheidungen der Beziehungen zum anderen Menschen hat der Jugendliche der ersten Phase noch nicht.

Das ist eben ein Ausdruck der integrierten Struktur des Kindes und seiner Kohärenz mit der Welt. Das Kind ist von vornherein in die Welt „eingefühlt". Es geht in den Dingen und Menschen auf. Wo es betrachtet und „urteilt", ist seine Haltung und Äußerung eine ganz naive und immer nach außen gerichtet. Es ist in allen seinem Tun mit seiner ganzen Person beteiligt, gefangengenommen durch das, worauf seine Aufmerksamkeit gerichtet wird. So ist, um ein beliebiges Beispiel zu nennen, die kindliche Nachahmung des Erwachsenen nicht aus einer Beobachtung des Erwachsenen und seiner aufeinanderfolgenden Bewegungen geworden, sondern aus dem ursprünglichen Einssein mit dem Erwachsenen und seinem Erlebnisgehalt, aus dem Verstehen. Der Beweis liegt darin, daß das Kind viel früher nachahmt, als es exakt beobachten kann. Das kindliche Erleben ist komplexer, weil seine Funktionen integrieren. Erst später spalten sich die Funktionen auseinander, indem sie gereizt und empfänglich werden für neue Gegenstandsbereiche. Wir sehen, daß zum Erleben des Idealischen erst bestimmte Funktionen sich auseinanderspalten müssen, z. B. aus der ursprünglichen komplexen wertenden Haltung, die Beurteilungsfunktion, die das unanschauliche Werterleben voraussetzt, und die Realisierungstendenz,

die gebunden ist an die Unterscheidung von Möglichkeit und Wirklichkeit der Vorschau und dem Blick auf sich selbst. Im komplexen Werterleben erscheinen Person und Wert nicht getrennt, wie die Person auch nicht in ihrem Eigenwert erlebt wird, etwa in Absehen von ihrem Ausdruck.

Das komplexe Erleben stellt sich immer dann ein, wenn ein neuer Weltgehalt entdeckt wird. Es ist wie ein Umfangen und wie ein ständiges Umfließen. Daher ist es uns einleuchtend, daß am Anfang der Entwicklung der Personwerte auch diese Haltung dominiert, die sich, wie wir sehen werden, nie ganz verliert, sondern nur überbaut wird. Während das Kind den tiefgehenden Unterschied von Person und Sache noch nicht kennt, und seine Puppe nicht selten liebevoller und zärtlicher behandelt als ein Tier, das es schon schlagen und treten kann oder gar seine Geschwister und Eltern, so urteilt der Pubertierende oft noch lange Menschen aus einem Prinzip heraus ab, wie eine Sache, die zu diesem oder jenem nichts nütze, ohne auf den Eigenwert dieses Menschen einzugehen.

Endlich wird uns aus dem komplexen Erleben noch einsichtig, warum die Haltung auf seiten des Kindes eine so stark gefühlsbetonte ist. Gefühlsmäßiges Erleben und Umfassen der Welt stellt sich nämlich immer dann ein, wenn ein umfangreicher undurchforschter und ungegliederter neuer Gegenstandsbereich in vorläufiger Ordnung aufleuchtet.

Dieses Einssein von Wert und Person im Erlebenden ist ganz deutlich beim Vorpubertierenden. Wie der Knabe in diesem Alter urplötzlich einen Menschen verdammen kann, so kann er ihn auch in überschwänglicher Weise als den Idealmenschen schildern. Das Erleben strahlt dann über den ganzen Menschen aus und läßt ihn als den Großen erscheinen. Diese Jahre sind durch ein ständiges Suchen nach dem Helden ausgefüllt. Das Heldische selbst wird gleichsam zu einer Anschauungsform des Präpubertierenden, die sich nach den verschiedenen Seiten hin erstreckt.

2. und 3. Phase. In der zweiten Phase vermögen wir ganz deutlich die Spaltung zwischen R. O. und i. O. wahrzunehmen. Nicht mehr erscheint die Gesamtpersönlichkeit als Ideal, sondern irgendeine Haltung wird als ideal als diesem und jenem Wert entsprechend, anerkannt. Oft wird die Person geradezu zerpflückt: „In dieser Beziehung habe ich mir diesen, in jener jenen zum Vorbild gemacht“. Oder auch in der Weise, daß der Jugendliche

sagt: „Im Sport ist dieser, in der Wissenschaft dieser, in der Schule jener mein Vorbild.“ Die Person ist also in die großen Wertgebiete gestellt und empfängt von da aus ihren Sinn. Wo in diesen Jahren noch die totale Wertung des Menschen, das Einspinnen der Person in den Wert, aufweisbar ist, ist es oft zur eroshaften Verbundenheit gesteigert. Daneben finden wir aber das, was wir oben die attributive Repräsentation genannt haben. Der Wert gibt sich also nicht mehr an dem ganzen Menschen sondern in einer Haltung kund. Wir erkennen schon hier deutlich, daß eine differenziertere Wertschau des Jugendlichen zugrunde liegen muß, die bewirkt, daß ein Werturteil nicht die ganze Person weder im positiven noch im negativen Sinne zu treffen braucht.

Das alles weist uns darauf hin, daß die Werte (Ideale) des anschaulichen Gegenstands der Wirklichkeit nicht mehr bedürfen, daß der Wert deutlich abgehoben ist von diesen materialen Verhaltungen und als gleichsam über ihnen schwebende Norm und Forderung empfunden wird, zunächst ein Maß für die urteilenden Funktionen des Jugendlichen (eine Selektionsbasis, dies und jenes besonders beachtend), dann aber auch als ein Gebot, das an den Willen anspricht und fordert, verwirklicht zu werden, d. h. in Einung mit der Wirklichkeit einzugehen. In diesem Zeitpunkt setzt die Idealbildung im engeren Sinne an.

Erst im 17. Jahre (3. Phase) treffen wir eine Anzahl Arbeiten an, die uns verdeutlichen, daß die Person- und Charakterwerte wirklich entdeckt sind. Die Person erscheint als ein besonderes Wertgefüge, was nicht von irgendwoher abgeurteilt werden kann. Der andere Mensch fordert von uns verstanden zu werden, und damit erhält er Wertcharakter. Die Einheit, die in den verschiedenen Haltungen des Menschen gesehen wird, ist als Wert empfunden. In Einklang sein mit sich selbst und mit dem eigenen Zukunftsbild ist der dominierende Wert. Das Ideal rückt immer mehr aus der Sphäre der Abkehr von der Welt in die nahe Umwelt zurück (vgl. IIc 2). Erst jetzt tritt in dem Urteil über einen Erwachsenen deutlich eine Berücksichtigung der Bedingungen hervor, unter denen eine Person begegnet, die Herauslösung der Person aus ihrer Umwelt, die sie ungünstig beeinflußt, hemmt, und das alles unter dem Eindruck eigener ähnlicher Erlebnisse. Das weist uns darauf hin,

daß das Werterleben in der Pubertätszeit bedeutende Fortschritte macht. Es differenziert sich immer mehr und mit ihm bilden sich die sprachlichen Bezeichnungen für die feineren Beziehungen zum anderen Menschen und treten uns demgemäß in größerem Reichtum entgegen, worauf schon Busemann hingewiesen hat. Zur Verdeutlichung wollen wir anschließend noch eine Tabelle und eine Kurve anfügen. Die anschaulichen Ideale haben ihren Höhepunkt zwischen dem 12. und 14. Lebensjahre, zwischen dem 15. und 17. treten ganz deutlich hervor die attributiven Ideale und die abgelösten Ideale, etwa um 17 treten die anschaulichen Ideale wieder hervor.

Ideal[1]

Alter	anschauliches	attributives	abgelöstes	Phasen 1
10—14	80 %	10 %	10 %	I
15—17	40 %	25 %	35 %	II
18—20	65 %	15 %	20 %	III

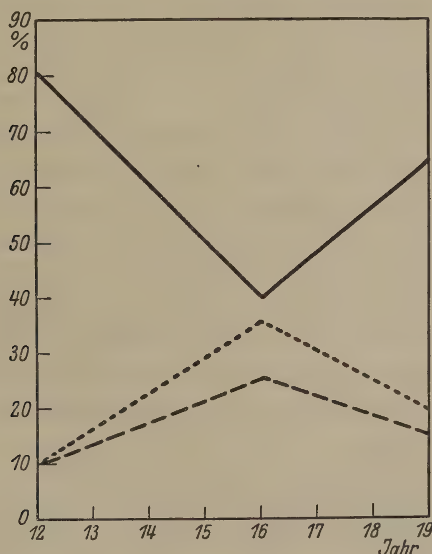


Abb. 7

[1] Die untere Kurve bezieht sich auf die attributiven, die mittlere auf die abgelösten, die obere auf die anschaulichen Ideale.

Dritter Teil

Das Erleben des Idealischen

a) Grundhaltungen zum idealisch erlebten Menschen

Aus unseren bisherigen Untersuchungen hat sich ergeben, daß der präpuberalen Phase ein typisches integriertes Werterleben eigen ist. Wir haben die Merkmale dieses integrierten Werterlebens aufgezeigt. Sie liegen in der anschaulichen Repräsentation, in der Einheit von Person und Wert, in dem komplexen totalen Verhalten zum idealisch erlebten Menschen. Wir konnten ganz allgemein das Werterleben der Pubertät zusammenfassen unter dem Begriff des differenzierten Werterlebens, d. h. des Werterlebens, das gekennzeichnet ist durch die Lockerung des Verhältnisses von Wert und Anschauung, durch die Entrückung des Ideals in wirklichkeitsfernere Bereiche, durch das Distanzerlebnis von Ideal und Wirklichkeit, durch die Lockerung des Verhältnisses von i. O. und R. O., durch die Aufspaltung des präpuberalen, komplexen Wertempfindens in ein differenziertes insofern, als wir deutlich eine Beurteilungs- und eine Realisierungstendenz des Wertes aufweisen konnten. Und in der dritten Phase fanden wir eine bewußte Selbstformungstendenz, die erstrebt, ein geschautes Ideal zu verwirklichen, in bewußter Selbsterziehung, die gepaart ist mit der Tendenz, in dem anderen Menschen die Verwirklichung eines Personideals zu sehen, das vorerst schlichte Anerkennung und Verstehen fordert.

Wir wollen nun hier anschließend die Frage behandeln, welches die Totalhaltung, die gefühlsmäßige Gebundenheit zum Idealischen überhaupt sei. Läßt sich für die einzelnen Phasen ein spezifisches Grundverhalten aufweisen? Wir müssen uns in dieser Frage auf ganz beiläufige Äußerungen von Schülern stützen und auf den Gesamtausdruck, der aus den Arbeiten der verschiedenen Phasen herausleuchtet. Wie überall, so gab uns die systematische Dauerbeobachtung auch hier den besonderen „Grund“ für die

Fragestellung und ihre Lösung. Es ist selbstverständlich das Material dieser Beobachtung hier immer mit verwertet.

1. Die Bewunderung. Sie gibt den gefühlsmäßigen Untergrund ab, der fast durchgängig in allen Äußerungen des Jugendlichen enthalten ist, charakterisiert aber im besonderen, obwohl sich alle anderen Grundverhaltungen auf ihr erheben, die Phase der Vorpubertät (1. Phase). Alle Äußerungen des Jugendlichen, die diese gefühlsmäßige Verbindung zeigen, können sich auf Menschen der nächsten Umgebung wie auch der geschichtlichen Ferne beziehen. Wir sagten schon, daß die dominierenden Werte dieser Phase sind: das Heldische, das Verblüffende, Überragende, Geheimnisvolle und Mächtige. Alles das hat etwas von dem Geheimnisvollen an sich, das überall in der Welt entdeckt wird, sei es in dem seltsamen Geschehen, wo aus Draht, Säuren und Flaschen elektrische Ströme erzeugt werden oder sei es, daß ein Sportler einen Rekord nach dem andern aufstellt oder der Lokomotivführer das schwarze Ungeheuer anfauchen läßt. Immer ist in der Bewunderung ein Element der ästhetischen Wertung. Die Bewunderung ist an und für sich nicht gekoppelt mit sittlicher Wertschätzung. Die Bewunderung ist in der ersten Zeit in überwiegendem Maße noch bloßes „Wohlgefallen" ohne sittlichen Akzent. Und diese Tatsache läßt uns einen gewissen Teil der kriminellen Fälle verstehen, die in der sog. Verführung von Jugendlichen uns entgegentreten. Hier überwiegt das Gefühl der Bewunderung für den anderen jugendlichen Führer und seine Taten so stark, daß alle Normen der Umwelt, alle guten Gewohnheiten vergessen sind, der Jugendliche lebt dann wie in einem Rausch. In dem Schwarm der jugendlichen Mädchen ist das Hauptelement die Bewunderung. Werfen wir nur kurz einen Blick auf dieses Schwärmen, das uns gewissermaßen in Übersteigerung diese Grundhaltung der Bewunderung zeigt. Die Zahl der Äußerungen des Schwärmens ist mannigfaltig: von ferne sehen wollen, Begegnen und zärtliches Grüßen, Verlegenwerden, nicht selten Schmollen und bockiges Wesen, selbst die Lust, sich schelten zu lassen, in Abwesenheit des Schwarms dessen Sachen berühren und selbst den Namen des Schwarms sich in die Haut ritzen, auf Papier schreiben und aufheben in einem Geheimfach oder ihn sogar auf Butterbrot legen und verzehren, aber auch dem Schwarm Freude machen mit ungeheurem Arbeitseifer[1]. Also alle Schichten von den

[1] Vergleiche SCHLEMMER a. a. O.

primitivsten an aufwärts können vom Schwärmen erfaßt werden und sich aktivieren. Besonders auffallend sind die ganz primitiven, die oft an Fetichismus und Masochismus erinnern. Dagegen aber auch solche, die dem höheren sittlichen Empfinden nahekommen. Der Angeschwärmte ist meistens ein Erwachsener, der den Jugendlichen der Vorpubertät nicht als Kind nimmt, sondern als Erwachsenen. Schon das bloße Empfinden, ernst genommen zu werden, löst oft das Schwärmen aus. Dabei scheint eine wesentliche Bedingung die zu sein, daß nicht empfunden wird, daß sich der Angeschwärmte liebevoll herabneigt, worauf H. Schlemmer[1] mit Recht hingewiesen hat. Fühlt sich das junge Mädchen in die Aufmerksamkeit des Erwachsenen gestellt, dann hört oft das Schwärmen auf. Das macht deutlich, daß im Schwärmen ein doppelter Sinn liegt, da es mit einer Art Koketterie gepaart auftritt (vgl. VIc 3).

1. Es drängt auf Entdeckung des anderen, da es ja ein Experimentieren nach dem zu liebenden Menschen ist, eine Vorform der Liebe, und

2. doch wieder sucht es, um eben Schwärmen zu bleiben, diese Entdeckung hinauszuschieben. Der Schwarm muß etwas Geheimnisvolles behalten.

Auch hierin haben wir einen Beleg für unsere Auffassung von der Vorpubertät. Das Schwärmen ist gleichsam das beim Mädchen, was beim Jungen die Bewunderung für einen geschichtlichen Helden ist. Anscheinend ist beim Mädchen der Trieb, den bewunderten Menschen in zeitliche und räumliche Ferne zu verlegen, nicht so stark wie beim Jungen. Es vermag den Menschen der Umwelt auch ohne diese Entrückung idealisch zu erleben. Der Junge, der schon einen viel stärker ausgebildeten Wirklichkeitssinn hat als das Mädchen und schon eine viel kritischere Haltung zur Umwelt (wie uns eine Untersuchung über das karikierende Sehen gezeigt hat), hat viel stärker den Trieb zur Entrückung des Ideals. Beim Jungen wird die Integration anscheinend früher durchbrochen als beim Mädchen. Die Bewunderung selbst kann sich wieder ganz verschieden äußern, einmal in der Hingabe, in vollständigem Sichverlieren an den anderen oder in dem intensiven Wunsch, so zu werden wie der andere. Sie kann Lernbegier, Ehrgeiz, sittliches Pathos zur Folge haben, je nachdem, in welcher

---

[1] H. Schlemmer, Die Seele des jungen Menschen.

Art das Ideal gesehen wird. Die Bewunderung steigert sich in der Vorpubertät zum Wunsch, oft zum Wunschfieber: „So werden wie er.“ Solche Jungen sind oft nicht von dem Unsinn ihres Unternehmens zu überzeugen. Alles wird unter ihrem Ideal gesehen. Menschen, die irgendwie damit zusammenhängen, werden aufgesucht, Bilder von Sporthelden zu Hunderten gesammelt und täglich geordnet; Bücher, die in ihrer Aufschrift oder im Titelblatt nur entfernt an das Ideal erinnern, werden gewünscht, weil man glaubt, auf diese Weise ihm näher zu kommen. Wir teilen nun eine Arbeit mit, in der diese Grundhaltung dominiert. Die Bewunderung liegt all den Äußerungen zugrunde wie: „er imponiert mir, gefällt mir“ u. a.

Ein Jugendlicher im Alter von 18;8 schreibt:

„Ich kenne einen Menschen, von dessen Person eine gewisse Glorie ausgeht, die auf mich einen faszinierenden Eindruck gemacht hat, und zwar aus verschiedenen Gründen. Zwei möchte ich anführen: erstens seine ganze vernünftige Einstellung zu allerlei Fragen, die das religiöse Leben betreffen. Man könnte ja vielleicht meinen, wie es ja in den weitaus größten Fällen bekannt ist, der Betreffende hätte eine einseitige Auffassung. Dem ist nicht so. Er sucht jeder Anschauung gerecht zu werden. Zweitens seine anständige Gesinnung im privaten Verkehr, die etwas Zurückhaltendes, aber zugleich Fröhliches an sich hat und etwa keine Duckmäuserei ist. Diese zwei Gründe, die ich von einigen herausgegriffen habe, haben mich veranlaßt, mir diesen Menschen zum Vorbild zu nehmen.“

Man sieht auch hier deutlich nebeneinander präpuberale Bewunderung und rationale Formulierung des Personwertes, wie sie im besonderen dem formalen J_1-Typus, wie ihn Weber (a. a. O.) beschrieben hat, eignet. Oft wird diese Haltung der Bewunderung, des Gefallens abgelehnt als nicht dem idealischen Gegenstand entsprechend, nämlich da, wo die rein sittliche Wertung des Vorbildes schon Platz gegriffen hat. In eigentümlicher Weise wird von einigen Jugendlichen berichtet, daß ihre Gefühle dem Ideal gegenüber sehr „gemischte“ sind, z. B. Bewunderung auf der einen und Neid auf der anderen Seite, oder in der Anerkennung und Achtung des Vorbildes ein Verachten des eigenen Selbst. Die Empfindung solcher Zustände im Innern leitet schon über zu einer neuen Beziehung des Jugendlichen zum Ideal, der

2. Achtung, die uns in folgender Arbeit von einem 18jährigen deutlich werden soll.

„Der Mensch, den ich mir, allerdings bedingt, zum Vorbild gemacht habe, ist ein gleichaltriger, den ich eigentlich nicht leiden kann.

Er sitzt in der Klasse neben mir und ist ein Mensch, der alle die Fähigkeiten besitzt, die mir fehlen. Rein menschlich taugt er nichts, aber seine bedeutende Energie, seine Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Gereiftheit imponieren mir und scheinen mir nachahmenswert. Es ist übrigens nicht so, daß ich mir diesen Menschen zum Vorbild genommen hätte in dem Sinne, daß er mir ein anzustrebendes Ideal wäre, sondern ich möchte gern seine Fähigkeiten nach Möglichkeit in mich aufnehmen, ohne die starken Schattenseiten seines Charakters mit zu übernehmen."

Wir sehen, daß sich die Bewunderung hier bloß erstreckt auf die formalen Fähigkeiten, nicht auf den Charakter als solchen, ein typisches Werterleben der zweiten und dritten Phase. Wenn der Jugendliche schreibt, daß er diesen und jenen Menschen nicht leiden kann, daß er ihn „nicht ausstehen" mag, aber trotzdem seine Fähigkeiten anerkennt, seine Energie, seine Festigkeit, die „staede", so ist hieran ganz deutlich, daß die Totalhaltung, die komplexe subjektive Wertung aus dem Gefühl des Gefallens abgespalten ist von der objektiven Wertung der Fähigkeiten. Als Ganzes, als Persönlichkeit ist der Mensch unsympathisch, aber seine Fähigkeiten werden anerkannt, seine Lebenshaltung wird wertgeschätzt. In den Eigenschaften erscheinen bestimmte Werte realisiert, so trennen sich Zuneigung und Achtung. Ja es ist nicht selten, daß der Jugendliche in dieser Zeit sich oft zu einem Kameraden hingezogen fühlt, trotzdem er ihn verachtet. Der Jugendliche wächst immer mehr in die Wertdissonanzen, in den Wertantagonismus hinein. Die Achtung gründet sich auf eine Wertschau, in der der Wert als Anlegbares, als Maß entdeckt und „gebraucht" wird und nicht naiv aus der Neigung heraus geurteilt wird. Das Gefühl der Achtung entsteht also dann, wenn in der Haltung des andern zugleich schon ein Wert mitgeschaut wird als dort realisiert. Die Achtung selbst bezieht sich hier auf alles Werthafte an der Person. Sie kann aber beim Jugendlichen auch auftreten gegenüber den anderen Werten, dem Guten, dem Vollkommenen, dem Sittengesetz. Oft ist es schwer auseinanderzuhalten, was Achtung und Bewunderung ist. Immer ist das Gefühl der Achtung aber gebunden an die Tendenz der Selbstformung. Man will diesen Wert, dessen Träger uns in seiner Verwirklichung Achtung abnötigt, auch an sich verwirklichen. Man will schlechthin auch nicht mehr die Person nachahmen, sondern nur „bestimmte Züge" an ihr, die Kräfte der Selbstformung, die Darstellungsformen. Während in der Bewunderung der Blick auf die andere Person gerichtet ist, ist er in der Achtung auf den

Wert, der sich an ihr zeigt, gerichtet. Sowohl Bewunderung als auch Achtung können den intensiven Wunsch des „Auch-sowerdens" zur Folge haben.

Treffen das Gefühl der Achtung und der Bewunderung zusammen auf eine Weise, die wir nicht näher beschreiben können, so tritt die Beziehung zum Vorbild ein, die wir

3. Eros nennen.

Sie liegt überall da vor, wo Jugendliche mit begeisterten Worten von ihrem Vorbild schreiben. Diese Vorbilder sind meistens Jugendführer in Bünden. Mit ihnen ist man ständig oder öfter zusammen. Die Beziehung zu ihm bezeichnet man als „Liebe", „mag ihn unbeschreiblich gern", „ich verkehre intim mit ihm", „er versteht mich", „ich kann ihm alles erzählen", „neulich beteten wir zusammen", „ich habe ihm gebeichtet". Die Nähe ist in dieser Beziehung ausschlaggebend, während die Achtung sich sowohl auf Personen der Umgebung als auch auf solche der Ferne beziehen kann. Es wird in dem anderen Menschen der Träger der höchsten Werte gesehen, aber nicht eine Eigenschaft an ihm ist gewertet, sondern der ganze Mensch. Die eroshafte Bindung an das Vorbild ist schon in der Bewunderung rudimentär enthalten. Nur die anschaulichen Ideale können eine solche Bindung ermöglichen.

Diese verschiedenen Bindungen an den idealisch erlebten Menschen können verschiedenen Intensitätsgrad haben, z. B. können die Bewunderung und die Achtung Anstaunen bzw. schlichte Anerkennung oder Begeisterung sein, der Eros bloße Verehrung oder Sichverlieren.

b) Das Erlebnis des Werdens des Ideals

D. schreibt mit 16 Jahren: „Merkwürdigerweise strebte ich schon in kindlicher Weise im Alter von 5 bis 6 Jahren danach, Herrn X. ähnlich zu werden. Jetzt, da ich schon imstande bin zu beurteilen, ob dieser Wunsch Grund habe, finde ich zu meinem Erstaunen, daß auch jetzt noch dieser Herr mein Vorbild ist. — — Ich glaube auch nicht, daß ich diesem Herrn mit Bewußtsein nachgestrebt habe, sondern nur, daß mein Ideal diesem Herrn ähnlich sei."

E. schreibt mit 15;3: „Es ist mein Freund, den ich mir zum Vorbild gemacht habe, er ist es schon fünf Jahre lang. Er gefällt mir sehr gut. Warum? weil er sich als ein guter Freund bewährt hat und bewähren wird. Er sucht mir immer zu helfen in verzweifelten Lagen . . ."

Das sind zwei Zeugnisse, die uns berichten, daß bestimmte Menschen über Jahre hindurch in besonders nahen Beziehungen zur jugendlichen Idealbildung stehen können.

D. schildert, daß er in kindlicher Weise schon Herrn X. ähnlich werden wollte; Näheres wird darüber nicht gesagt. Das Nachstreben ist, wie der Jugendliche sagt, nicht bewußt gewesen. In der Reflexion erscheint ihm aber das Ideal als etwas, das vom wirklichen Menschen abgetrennt ist, obwohl es ihm ähnlich war. Die eigene Entwicklung hat nicht im Blick der Reflexion gestanden. Es scheint hier eine momentane Entdeckung, die den Jugendlichen selbst staunen läßt, vorzuliegen, daß dieser Mensch sich in seine Entwicklung eingezeichnet, ja ihm diese vorgezeichnet hat. Die kindliche Nachahmungslust ist zwar noch nicht zum bewußten Nachstreben geworden, sondern das nur dunkel gefühlte Strebensziel wird, sobald der Blick auf den wirklichen Menschen gerichtet wird, wiedererkannt. Vielleicht dürfen wir das so deuten: es kann ein Mensch realiter die größte Schätzung erfahren, trotzdem wird er nicht als Ideal angesprochen. Es ist offenbar so, daß auf das Nachahmen, das mehr oder weniger bewußt gewesen ist, eine Phase folgte, in der der Jugendliche nicht diesen Menschen mehr nachahmte, sondern sein Ideal, das aber, sobald der Blick in die Wirklichkeit geht, immer wieder auf diesen Menschen fällt. Von dieser Feststellung aus wird uns auch verständlich, wie der Jugendliche zu der Unterscheidung von Vorbild und Ideal kommt. Vorbild ist ihm = anschauliches Ideal.

Das zweite Zeugnis unterrichtet uns auch über die Dauer der Wertschätzung des idealisch erlebten Menschen. Als Grund wird die Bewährung angegeben. Der Freund ist in dieser Zeit der gleiche geblieben.

Sagten uns diese Beispiele, daß bestimmte Menschen über Jahre hinaus anschaulicher Gehalt des Ideals sind, so sagt uns folgende Äußerung, daß die eigenartige Beziehung zu diesem Menschen auch Gegenstand der Reflexion werden kann:

„Dieser Mensch, den ich täglich vor Augen sehe, hat keine Ahnung davon, was ich mir unter ihm vorstelle. Es kann ein Vorzug, kann aber auch ein Nachteil sein.“

Die Wertung eines Menschen kann plötzlich und überraschend kommen, das Idealhaben wird aus einem Erlebnis abgeleitet. Dieses kann erstens wirkliches Begegnen, zweitens mittelbares Bekanntwerden sein. So schreibt ein 16jähriger folgendes:

„Vor einiger Zeit lernte ich einen Menschen kennen, dessen ausgeglichener Charakter mir ein Vorbild sein konnte; erst durch das Zusammenleben in den Ferien war es mir möglich, ihn näher kennen zu lernen . . .“

Oder 14;9jähriger: „Eines Tages war ich in einem Vortrag über die Fordwerke. Hier erfuhr ich auch einiges über Ford (folgt Schilderung seines Lebens) ... So ein Mensch gefällt und imponiert mir...."

Oder ein 17jähriger: „Voriges Jahr las ich Otto Braun war natürlich sehr begeistert. Als Sanguiniker bin ich leicht für etwas begeistert und auch beeinflußbar. Otto Braun hat mir dermaßen imponiert, daß ich selbst Tagebuch zu schreiben begann ... Bei allem geistigen Schaffen, bei allem Schaffen an sich selbst doch ein echter Lausbub sein, kein Stubenhocker! Das Ideal dieses Menschen ist Otto Braun."

Wir können vorläufig diese Möglichkeiten, einen Menschen sein Vorbild zu nennen, zusammenfassen unter den Begriff des Aufleuchtens, oder auch um auszudrücken, daß das Ideal schon irgendwie latent und geformt im Jugendlichen lebte und nun einspringt auf den Menschen der Wirklichkeit wie ein auslösender Hebel die Feder entspannt, Einschnappen. Dieser oder jener Mensch wird momentan als der idealste Mensch empfunden. Es kann sich dann das Bedürfnis einstellen, diesen Menschen näher kennen zu lernen, mit ihm zu reden, aber es muß nicht so sein, oft ist das Gegenteil der Fall. Man hat dann eine gewisse Scheu, diesem Menschen zu begegnen. Man möchte ihm nicht begegnen, man möchte sich „etwas unter ihm denken". Und vielleicht könnte der Umgang da störend wirken.

Die Reflexion über diese Haltung kommt oft später oder gar nicht. Oft ist es auch anders. Man vergleiche mit obigen Darstellungen folgendes Zeugnis:

17;9jährig: „Sehr gut ist es, einen Menschen zum Vorbild zu haben, seine Gewohnheiten kann man sich zu eigen machen. Dadurch gewinnt das Leben eine gewisse Stetigkeit, auch hat man im Unglück einen Menschen, der dasselbe gelitten hat, was ein gewisser Trost sein dürfte. Meine eigene Erfahrung darüber ist noch sehr gering. Nach dem Abitur, wo ich hoffe Zeit zu haben, habe ich daher ins Auge gefaßt, Biographien zu lesen. Daraus werde ich mir Züge, die mir sympathisch sind, zu eigen machen. Bis jetzt sind meine Ideale Beschaulichkeit und Einsamkeit ..."

Wir lernen hier einen typischen Fall kennen. Bis jetzt hat der Jugendliche Beschaulichkeit und Einsamkeit als Ideale gehabt, nach dem Abitur will er sich ein Ideal bauen. Er steht an der Schwelle von Phase 2 zu 3. Bis jetzt waren es Zustandsideale, nun werden es Persönlichkeitsideale. Diese Mitteilung wurde öfter gemacht. Offenbar sind es Jungen, die ihre Ideale der Einsamkeit irgendwie ergänzen wollen. Sie sind aber so wirklichkeitsfern geworden, daß sie die Züge nicht am lebenden wirklichen Menschen suchen, sondern in Biographien. Trotz des Ideals der

Einsamkeit reflektiert der Jugendliche über den Wert eines Menschen, der einen versteht, ja vielleicht gerade deshalb. Das Ideal der seelischen Zuständlichkeit war die Einsamkeit; das Personideal will sich der Jugendliche erst konstruieren. Wir nennen diese Art der Idealbildung das Konstruieren des Ideals in Vergleich zu dem vorhin beschriebenen Einschnappen.

Der Jugendliche berichtet uns auch über die Schwierigkeiten, die dem Finden des echten Vorbildes im Wege liegen.

15;6jährig: „Wenn man sich einen Menschen zum Vorbild nimmt, muß man einen seiner eigenen Fehler erkannt haben. Denn warum eifert man ihm nach? Wenn man einen seiner Fehler erkannt hat, so ist das ein großer Fortschritt. Nun kommt es aber darauf an, was man als einen Fehler ansieht. Man muß auch die Vorzüge des andern als echte Vorzüge erkennen, bevor man ihn sich zum Vorbild nimmt. Dies ist meiner Ansicht nach das Schwerste, da man die Fehler des andern alle und noch mehr, als er sie besitzt, zu sehen glaubt . . .“

Deutlich tritt in dieser Äußerung hervor, daß der Jugendliche die kritische Haltung gegenüber dem Erwachsenen als dem vollen Verständnis des Erwachsenen hinderlich erlebt. Hier ist die Selbstformung und der Selbsterkenntnistrieb stark hervortretend. Das Ideal soll helfen, die Fehler zu beseitigen, ausbessern helfen. Es bekommt antagonistische Funktion zur Wirklichkeit. Nicht ein unmittelbares Einschnappen liegt hier vor, sondern eine durch starke Reflexion gehemmte Selbstformung. Hier geht dem Ideal eine Phase der Reflexion deutlich voraus, die zum Gegenstand das Problem hat: Was sind Vorzüge und was sind Fehler? Das alter ego wird unter den kritischen Blick genommen. Allerdings ahnen wir, daß hier die kritische Phase bald vorbei ist und ein Anschluß, vielleicht ein Einschnappen erfolgen wird. Dieselbe starke Hemmung den oder jenen sein Vorbild zu nennen, dieselbe Ratlosigkeit und Unsicherheit, wen man sich „wählen soll“, zeigt die folgende Arbeit. Sie stammt von einem 14jährigen und zeigt zugleich in aller Deutlichkeit, wie stark oft schon in diesen Jahren der Trieb zu reflektieren durchbricht in einer Zeit, in der das Einschnappen noch das Natürliche ist.

„Ich kenne viele Menschen, gute und böse. Die Bösen verachte ich und die Guten mache ich mir nach ihren Eigenschaften zum Vorbild, damit ich später nicht so viele Fehler habe und glücklich bin. Ich höre gern von diesen Leuten und freue mich, wenn man sie lobt. Ich versuche es ihnen nachzuahmen und nehme sie mir zum Vorbild. Natürlich kann ich nicht alle nehmen, deshalb suche ich den Besten und Angesehensten. Dieser kann

natürlich auch schlechte Eigenschaften haben, die ich versuche von mir abzuwenden; aber ganz von Fehlern und Lastern frei zu sein, ist ja unmöglich. Man nimmt leicht Fehler an, von denen man nicht weiß, daß es Fehler sind. Die Eltern, die einen gut erziehen wollen, versuchen sie einem abzugewöhnen, was sie oft mit vieler Mühe fertig bringen. Deshalb soll ich mir nicht jeden Beliebigen zum Vorbild nehmen und meine Vorgesetzten um Rat fragen.“

Diese Arbeit läßt uns erkennen, daß die Nachahmung dieser Zeit oder auch das Einschnappen auf diesen oder jenen, der dann in allem nachgeahmt wird, und die Gefahren dieser Haltung schon bewußt geworden sind; sie werden gewertet. Eine gewisse Ratlosigkeit hat auch hier den starken Trieb zur Anlehnung stockend gemacht. Wie ein große Verlegenheit empfinden wir das „man muß seine Vorgesetzten um Rat fragen“.

Die folgende Arbeit eines 20jährigen zeigt uns in ganz krasser Beleuchtung, wie stark die Reflexion über das Ideal sein kann:

„Ich suche ein Lebensideal. Will ich es fertig hinnehmen oder will ich es selbst bilden? Selbst bilden? In einem Augenblick, in Minuten, in Tagen? Wie wenig doch in einer kurzen Zeit durch unser Bewußtsein geht und wie wenig Goldkörner ich da finden werde, aus denen ich das Wunderwerk Ideal schmieden soll. Da kaufe ich mir noch Gold und vielleicht treibe ich hier und dort in den Rumpelkammern meines Gehirns noch ein paar Splitter brauchbares Edelmetall auf. Nun was will ich denn überhaupt? Das weiß ich noch nicht, das will ich erst noch feststellen. Jedenfalls erstrebe ich einen Zustand der Befriedigung. Mein Herz ist unruhig, bis es ruht in dir, in dir mein Ideal. — Dieses Ideal kommt aber wohl kaum einmal angeflogen, es wird die Frucht von langem mühevollen Suchen sein. Nun fange ich an zu suchen. Ich probiere und mache den Anfang mit intensiver Arbeit. Diese Arbeit aber muß Zweckarbeit sein. Ich nenne einen solchen Zweck: Wissen, Bildung, Können, Lebensgestaltung. S.S. Persönlichkeit.“

Ein qualvolles Suchen hat diesen jungen Menschen erfaßt. Irgendein hohes Ziel schwebt ihm vor, über das er sich nicht klar ist. Nur im ganz subjektiven Erleben ist es ihm verankert — Zufriedenheit, Ruhe. Der Trieb zu reflektieren tritt immer störend in den Akt der Hingabe an ein konkretes Ziel. Nur in Zuständen der ruhigen Sehnsucht, wie sie von ihm bezeichnet werden, tritt dann das Ideal irgendwie bildhaft, erträumt vor seine Seele:

O wie das Bild in Schönheit strahlt!
Ich kann mich gar nicht satt dran sehn.
Das Herz schwillt mir fast übervoll! — — —
Wie wird es dann erst werden schön,
Wenn ich es einst erleben soll!“

Vom Ideal wird alles erwartet. Es ist nicht in Erdennähe gesucht, nicht unter Menschen. Setzt er es im Leben fest, in die Arbeit z. B., so springt es schon wieder darüber hinaus in die Gedanken, in die Reflexion, wird abstrakt, Begriff.

Dieses unruhige Streben hat bei diesem Jugendlichen fast zwei Jahre gedauert, bis dann eine gewisse Ruhe eingetreten ist durch die intensive Beschäftigung mit deutscher Literatur. Einen Zug zur Romantik hat er bis heute behalten. Er hat nie einen Menschen sein Ideal genannt. Sie waren ihm nur gefühlsmäßig verbunden und über seine Beziehungen zu ihnen hat er nicht reflektiert. Waren sie ihm unsympathisch, so mied er sie. Bis heute ist ihm noch unverständlich, wie man überhaupt einen Menschen sein Ideal nennen kann. Es existieren für ihn nur Ideen, und aus ihnen wird nichts anderes (etwa Ideal), wenn man ihnen nachgeht. Eine Verbindung mit der Wirklichkeit stört ihre Reinheit. Wir stoßen hier auf zwei psychologisch wesentliche Verhaltungen zur Idee und möchten an dieser Stelle auf den Grundunterschied der Idealauffassung bei Humboldt-Goethe einerseits[1] und Schiller[2] andererseits hinweisen. Goethe und Humboldt sehen in den individuellen Realitäten die „Urgestalten“ — Schiller muß erst auf dem Wege der Abstraktion die Idee freilegen von dem Zufälligen und Wirklichen, das sie trübt. Goethe und Humboldt „schauen“ die Idee, Schiller erkennt sie. Lucke (a. a. O.) hat als wesentlich für den J_1-Typus das Goethesche, für den J_2-Typus das Schillersche Idealerlebnis angesehen. Beide Formen in ihrer Reinheit finden wir erst in der dritten Phase. In der zweiten Phase überwiegt das Schillersche. Das Goethesche Idealerlebnis scheint durch eine stärkere Dominanz der Tendenzen der ersten Phase bestimmt zu sein, und ein Blick auf Humboldt zeigt uns, wie sehr er das Geheimnis der Urgestalt sein ganzes Leben lang zu ergründen suchte, wie sehr er sich mit Karoline einig war in dem Vornehmen, für andere ein Geheimnis zu sein. Der Kult des Geheimnisses aber beginnt in der ersten Phase. Wir wollen hier hinweisen auf Untersuchungen über jugendliche Geheimbünde, die in dieser Arbeit nicht mitgeteilt sind[3].

---

[1] Briefwechsel zwischen Wilhelm v. Humboldt und Karoline v. H. Hrg. von Z. Sydow, 1906.

[2] Goethe, Gespräche mit Eckermann.

[3] Zur Soziologie der Reifezeit (noch nicht erschienen).

Das Schillersche Idealerlebnis ist gebunden an die Empfindung der größeren Widerständigkeit des anschaulich Realen. Es steht in einem „immanenten Trotzverhältnis“ zur Wirklichkeit (vgl. Teil VIb 2). Das Erlebnis ist zu gleicher Zeit dynamischer, da es erst durch eine gewisse „Anstrengung“ (Bergson) das Ideal freilegen muß, oder im Handeln, Verteidigen, Lehren, Erziehen erst zum Idealerlebnis kommt (vgl. Teil IVb 2). Diese Andeutung mag zu gleicher Zeit einen Ausblick eröffnen auf die typologische Bedeutung der Herausarbeitung der Phasen. Je mehr es uns gelingt, die Entwicklungsphasen rein herauszuarbeiten, desto klarer sehen wir auch die Typen, die sich aus der Dominanz einzelner Phasen und ihrer Koppelung tiefer verstehen lassen. So müssen sich Typenpsychologie und Entwicklungspsychologie gegenseitig ergänzen.

Zusammenfassung

Wir unterschieden drei Möglichkeiten der Idealbildung:

1. das Einschnappen (momentan erscheint eine Person als die idealste — dieses Einschnappen ist unbewußt und ist besonders deutlich in dem Schwärmen der Mädchen — es geht oft ein unterbewußtes Werten des Ideals voraus — das Ideal ergänzt sich selbständig auf den verschiedenen Stufen durch anschaulich erlebtes Idealische).

2. das Konstruieren (sympathische Eigenschaften von Personen der Umgebung oder der Geschichte werden zusammengebaut zu einem Idealgebilde, von den trübenden Schlacken der Wirklichkeit, mit denen sie behaftet sind, befreit und so erst als Ideal begriffen).

3. die Reflexion (eine anerkannte Eigenschaft eines anderen Menschen oder eine Eigenschaft als solche wird Strebensziel und hilft die entdeckten Fehler an sich tilgen. Ein kompaktes Ideal steht nicht im Blick (oft ist es gefühlsmäßig da und wirkt auf den unbewußten, vgl. 1), der Blick ist nach innen gerichtet und ein starkes Interesse der Selbstformung verhindert das Sichverlieren an einen „vorbildlichen Menschen“ und erzeugt so jenes Abstehen von Menschen der Umgebung, das mit dieser Art Idealbildung notwendig verkoppelt ist. In vielen Fällen ist es ganz deutlich, daß das Ideal im Jugendlichen selbst lebt. Es wirkt sich aus in der Korrektur am eigenen Ich. Die Idealbildung kann durch die Reflexion gehemmt werden, indem sie ein Sichfestiegen auf

einen konkreten Menschen als Vorbild verhindert. Die Reflexion hat ihren Sinn darin, daß sie den Blick auf die eigenen Werttendenzen lenkt und so erst das Ideal zu einem vorgeschauten Bild des eigenen Selbst macht. Auch bei 2 liegt eine Reflexion vor, sie liegt aber außerhalb des Jugendlichen, sie geht über einen Wert und nicht unmittelbar über das in die Sorge genommene Ich. Berichte über das Werden des Ideals liegen uns erst nach dem 15. Jahre vor, also von der zweiten Phase an. Mit dem neuen Erlebnis des Idealischen tritt bei einer Gruppe von Jugendlichen dieses Erlebnis auch sofort ins Bewußtsein.

c) Das Erlebnis der Bedeutung des Idealhabens

1. Warum lehnt der Jugendliche ein Vorbildhaben ab?

Wir teilen zunächst eine Anzahl Äußerungen von Jugendlichen mit. Sie entstammen der zweiten und dritten Phase:

„Ich habe mir keinen Menschen zum Vorbild genommen und denke auch nicht daran.“ — „Ich halte ein Vorbild für zwecklos.“ — „Ich habe kein Vorbild, da ich mein Inneres nicht durch blödes Nachahmen vergewaltigen will.“ — „Mein Wahlspruch ist: werde was du bist und das bedeutet für mich, daß ich mich nicht mit Willen nach jemand richte“. — „Man kann sich keinen Menschen zum Vorbild machen, da es vollkommene Menschen nicht gibt. Ich entdecke an jedem Menschen Schwächen.“ — „Ich habe kein Ideal, weil ich die, die immer von einem Ideal dicke Töne reden, nicht ausstehen kann.“ — „Wie soll man sich das denken, einen Menschen sich zum Vorbild, das sind so viele, dann dieser, dann jener. Ein Vorbild kann man sich nicht machen. Die Menschen sind mir sympathisch, diese nicht. Die uns sympathisch sind, haben Einfluß auf uns und suggerieren uns ihre Eigenschaften.“ — „Ich habe das erste Thema nicht gewählt, weil ich nicht für die großen Idealisten zu sprechen bin. Gewiß ist es eine Stütze, ein Vorbild zu haben, in dem die Ziele, die man erreichen will, in vollstem Maße vereinigt sind. Auch nicht immer spielt das Vorbild die Rolle, die man ihm zumißt und zumessen zu können glaubt. Wen habe ich als Vorbild? Ich habe mich selbst. Kenne ich überhaupt jenen Menschen, den ich mir zum Vorbild nehmen wollte? Weiß ich, in wie großem Maße Zeit, Umstände, Verhältnisse diesen Menschen, der mir als Ideal vor Augen gestellt wird, in seinem Tun und Handeln beeinflußt haben? Weiß ich das? Nein! Der Mensch muß sich nach dem großen Rahmen seiner Zeit einzurichten wissen.“ „Wozu brauche ich ein Ideal? Ich bin mir bewußt, meine Pflicht zu erfüllen, der ich als Mensch, Staats- und Weltbürger nachkommen muß. Die Pflichten legt uns niemand als wir selbst auf je nach unseren Geistesanlagen. Der Mensch hat Verstand und freien Willen, und wer mir diese Behauptung streitig machen will, der lasse es sich von mir selbst beweisen“. — „Ein Vorbild kann man sich erst nehmen, wenn man sich genau kennt. Und dann muß man versuchen, den anderen genau

kennen zu lernen. Man lernt sich aber wohl nie kennen und den anderen Menschen wohl auch nicht. Darum wähle ich mir keinen Menschen zum Vorbild.“ —

Wenn wir Ordnung in diese Aussagen bringen wollen, dann können wir sie zunächst in zwei Gruppen teilen. Die relativ größte Anzahl Äußerungen sind bloße Aussagen ohne jede Begründung. Die zweite Gruppe enthält Begründungsaussagen. Die Ablehnung kann zunächst aus einem rein dogmatischen Satze erfolgen, der für den Jugendlichen unbedingte Gültigkeit hat. Die Ablehnung kann auch folgen aus einer besonderen Auffassung dessen, was man mit Ideal meint. Ist es unbedingte Vollkommenheit, dann hält man es für unsinnig, sich einen Menschen, von dem man weiß, daß er unvollkommen ist, zum Vorbild zu nehmen. Sie kann aber auch mitbedingt sein durch eine zu wörtliche Auffassung des Themas, die vielleicht entspringt aus einer oppositionellen Stellung zum ganzen Unternehmen. Die Ablehnung kann auch entspringen aus der starken Betonung des Selbst, teils weil man sein Inneres unbeeinflußt lassen will, teils lehnt man aus Prinzip die Nachahmung ab. Endlich kann die Ablehnung motiviert sein durch das Überzeugtsein von dem geringen Wert des Ideals. Nicht selten sind auch die Gefühlsübertragungen, die vorliegen, wenn der Jugendliche das Ideal deshalb ablehnt, weil er Menschen nicht leiden kann, die ihre Ideale zur Schau tragen. Eine eigenartige Begründung gibt unsere letzte Mitteilung, wo ahnungsweise unterschieden wird zwischen dem Eigentrieb der Person und der Beeinflussung durch die Verhältnisse.

Unter einem anderen Gesichtswinkel können wir zwei Gruppen von Ablehnungen unterscheiden: 1. momentane, aus dem Gefühl des Beeinflußtseins, 2. solche aus reflektorischer Überlegung. Interessant für uns ist, daß Äußerungen, die zur ersten Gruppe gehören, um das 15. Jahr herum am häufigsten auftreten und solche, die zur zweiten Gruppe gezählt werden müssen, um das 16. und 17. Auch hier treten die hemmenden Wirkungen der Reflexion mit diesem Zeitpunkt stark hervor. Hatten wir oben gesagt, daß jetzt der Jugendliche in der Aburteilung des anderen vorsichtiger wird, so sehen wir hier, daß er auch in der Anerkennung nicht mehr ungehemmt ist. Oft besteht die Hemmung in einem irgendwo gehörten Satz, von dessen Gültigkeit man überzeugt ist. Wir sagten oben, daß der Grund für die starken Hemmungen auch in der kritischen Haltung gegenüber dem Selbst liege. Auch

hier entdeckten wir, daß die Hemmungen in einem weiteren Sinne aus der Reflexion überhaupt folgen, also auch aus der über andere Menschen, über Werte und über eine Weltanschauung.

2. Welche Bedeutung im allgemeinen spricht der Jugendliche dem Vorbildhaben zu?

Wir teilen auch zu dieser Frage zuerst wieder eine Anzahl Äußerungen von Jugendlichen mit:

„Ich habe mir ihn zum Vorbild gewählt, weil ich so werden will.“ — „Ich habe mir ihn zum Vorbild genommen, weil ich mit ihm verkehren möchte, ich will ihn in allem, was er tut, nachahmen.“ — „Ich bin von Gott fähig gemacht worden, mich in Geist und Körper aufs beste auszubilden. Wenn ich diese Fähigkeiten vernachlässige, dann versündige ich mich, denn es heißt in der Bibel: du sollst mit deinen Pfunden wuchern. Darum habe ich mir auch ein Vorbild genommen.“ — „Mir sind Menschen zuwider, die sagen, daß sie zufrieden seien. Wenn man auch mal zufrieden ist, so ist das nur zeitweilig. Denn wenn man ein Ideal hat, kann man nicht zufrieden sein. Man soll nämlich immer das Ziel höher stecken, als es zu erreichen ist, desto mehr wird man sich anstrengen.“ — „Wenn man sich vom Tier unterscheiden will, so muß man sich ein hohes Ziel setzen. Es gibt nun große Männer, die hohe Ziele verwirklicht haben, die sind unsere Vorbilder.“ — „Ich habe mir Dr. Pelzer zum Vorbild genommen, da ich wie er, eine schlanke Gestalt habe und gut auf Mittelstrecken bin. Ich will dadurch verborgene Talente oder vielleicht wirklich vorhandene Veranlagung trainieren.“ — „Die höchste sittliche Aufgabe, die dem Menschen gegeben ist, ist die Selbstüberwindung. Es gehört zur Selbstüberwindung, daß man das, was einen von seinen Mitmenschen trennt, überwindet. Jeder Mensch ist für uns in jeder Beziehung ein Ideal. Wir sehen das nur nicht, weil wir das Schlechte an ihm besser sehen als das Gute.“

Zunächst erscheint hier das Ideal besonders stark als Anregung zur Selbsterziehung. Durch das Ideal werden Strebenskräfte im jungen Menschen wach, die auf Realisierung dieser an anderen verwirklichten Werte im eigenen Ich drängen. Wie hoch und wie vollkommen das Ideal sein kann, ist abhängig von der Person, die das Ideal hat und im besonderen von ihrer Einstellung zur Wirklichkeit. Im Ideal wird die Möglichkeit des Auch-so-werden-könnens erlebt. Im Ideal liegen Möglichkeit und Wirklichkeit in ständiger Spannung.

Die Selbstformung kann ihrerseits nun wieder eingestellt sein in das Gefühl der Verantwortung gegenüber der Aufgabe, die ihm als Mensch von Gott gegeben ist und kann so das Idealhaben als sittliche Pflicht erscheinen lassen. Das Idealhaben kann aber

auch in die praktische Sphäre eingereiht sein und daher seine Wertung empfangen. Es kann auch als sittliche Pflicht erscheinen, in jedem Menschen das Ideal sehen zu wollen, was allerdings nur für solche gelten kann, die das Ideale nicht mehr in schlichter Weise entdecken, sondern suchen müssen. Diese Äußerungen entspringen wahrscheinlich aus der Erfahrung, die der Jugendliche in seiner negativen Haltung gegenüber der Welt gemacht hat, die ihm schlechterdings alles Ideale verdeckt. Recht zahlreich sind auch die Äußerungen der Art, wie sie die vorletzt mitgeteilte Aussage enthält. Sie ist typisch für Jungens, die große Kräfte in sich fühlen, die sich schon in Gedanken in allen Sportzeitungen abgebildet oder in Südwestafrika oder sonst wo zum größten Helden der Neuzeit, einem Alexander oder Friedrich dem Großen werden sehen. Es ist dies ein eigentümliches Empfinden des eigenen Innern, ein Lautwerden des „Genius" im Jugendlichen, das, wenn es nicht hypertrophiert und nicht zu phantastischer Selbstvergrößerung auswächst, sondern sich bescheidet, in bloßer Determination der Interessen den Jugendlichen zu Leistung, Stolz und Selbstbewußtsein erzieht. Allgemein aber wird das Ideal als etwas empfunden, von dem Kräfte ausgehen, die einen bereichern, die einem Willen einimpfen, die dem Leben eine gewisse Stetigkeit und Sinn geben, oder Ruhe und Glück, aber auch oft Kampf und Verzweiflung ins eigene Innere tragen.

Der Jugendliche entdeckt die formende Kraft des Ideals, seine erzieherische Funktion. Mag er sie negieren oder bejahen, verdammen oder überschätzen, immer bleibt es bei dieser Entdeckung des Ideals, das sich als Macht und Kraft dem Jugendlichen gegenüberstellt, ihn anspricht und zur Entscheidung herausfordert.

Vierter Teil

Ideal und Wirklichkeit

Aus dem bisher Gesagten ging hervor, daß den verschiedenen Phasen ein spezifisches Erleben des Idealischen entspricht. Unsere Aufgabe ist es nun zu untersuchen, wie sich das Erlebnis des Idealischen trifft mit dem Erlebnis der Wirklichkeit, und im besonderen Hinblick auf unsere phasenspezifische Betrachtung, ob das Idealerleben irgendeiner Phase bestimmend sein kann für das Erleben der Spannung von Ideal und Wirklichkeit durch die ganze Entwicklungszeit hindurch. Das würde gleicherzeit darauf abzielen, eventuelle Verlaufsformen, wie sie bestimmten Typen eigen sind, aufzuzeigen (der Begriff Typus bezieht sich vorerst bloß auf das Ideal-Realerlebnis). Der Übergang von der Kindeswelt zur Welt des Jugendlichen ist für uns wesentlich dadurch bestimmt, daß der Jugendliche das Idealische, das auch das Kind schon in primitiver Form erlebt, in ganz neuen Formen erlebt. Beim Kinde sind Idealwelt und Wirklichkeitswelt in eins geschmolzen, undifferenziert — erst der Jugendliche beginnt den Widerstreit, die Gegensätzlichkeit dieser beiden Welten zu spüren und fühlt sich selbst in sie hineingestellt und für sie verantwortlich.

a) Das kontinuierliche Hineinwachsen in die echte Realitätsgesinnung

Diese Erlebnisform ist dadurch gekennzeichnet, daß zwar ein Bedürfnis nach Idealisierung besteht, daß aber nie der Kontakt mit der Wirklichkeit verloren geht. Nach dem präpuberalen Idealisierungstrieb, der bewundernden Anteilnahme, folgt ganz kontinuierlich die Ernüchterung. Sowohl eine kritische Haltung gegenüber dem Ideal als auch gegenüber der Realität setzt ein und eine nüchterne Erwartung und ruhige Beurteilung der Realisierungsmöglichkeiten sind das Ende dieser Entwicklungslinie. Der Übergang erfolgt ohne Gereiztheit, ohne starke Negation und

Nervosität. Wenn wir im besonderen das Verhältnis von Vater und Sohn ins Auge fassen, so stellt sich die Entwicklung folgendermaßen dar: der Vater ist für den Sohn der Prototyp des wertvollen Menschen. Der Vater trägt alle moralischen Vorzüge und ist frei von Fehlern und Mängeln. Darauf folgt mit ständig wachsendem Realitätssinn (bis zum 12. Jahre etwa) von da an die erste Entdeckung der Fehler und Schwächen des Vaters. Es erfolgt im vorliegenden Fall keine Abkehr von dem Vater, womöglich noch nicht einmal Trotz; man findet sich damit ab, daß die Eltern „gewöhnliche" Menschen sind wie die andern auch. Das Idealisierungsbedürfnis verlagert sich oft auf andere Menschen, ohne daß eine Krisis entsteht.

Noch an einem anderen Beispiel, das GOLDBECK[1] mitteilt, wird das deutlich werden: „Ein 12jähriger Knabe darf ein großes deutsches Kriegsschiff besichtigen. Der Eindruck ist ein überwältigender und wird für das ganze Leben bestimmend, wie das bei frühen Kindheitserlebnissen öfter zu geschehen pflegt. Er beschließt, Marineoffizier zu werden, obgleich sehr arm. Wie alles Psychische ist dieser Entschluß komplex. Im Kernpunkt befindet sich diese gewaltige bewegliche Kriegsmaschine, der Offizier aber wird durch Geltungsantrieb hervorgerufen. Die herrliche Uniform, die große Macht, der prompte Gehorsam der Untergebenen haben dem Jungen ebenfalls imponiert. Nach Ablauf des Krieges zeigt sich, daß diese Laufbahn undurchführbar wird. Damit ist das Projekt keineswegs aufgegeben. Jetzt steuert der junge Mann auf den Schiffsarzt los, d. h. soviel, daß der Kern derselbe geblieben ist, nämlich das Kindheitserlebnis im Anblick des gewaltigen Schiffes, aber das Niveau des Geltungsbedürfnisses hat sich gesenkt. Er will „nur noch" Arzt werden, ein Beruf, für den er übrigens keine Spur von Interesse zeigt. Als ihm auseinandergesetzt wird, daß dazu also ein langes Studium der Medizin gehöre, und daß es auserdem nicht ratsam sei, das ganze Leben auf den Beruf eines Schiffsarztes zu stellen, zieht er sich schweigsam zurück. Nach einer Weile erscheint er mit einem neuen Projekt, nunmehr will er Schiffsbauer werden. In seinem Sinne hat sich wieder eine Senkung des Geltungsniveaus vollzogen, aber er bleibt nunmehr bei dieser Berufswahl. Er ist ein sehr fähiger, frischer junger Mensch, bei dem man aber nicht den Eindruck hat, daß er in die Verwirrungen des kulturellen Reifealters hineinkäme."

[1] GOLDBECK, Die Welt des Knaben, Berlin 1926. S. 82/83.

Das Wesentliche in diesem Erlebnisverlauf ist folgendes:

1. Langsamer kontinuierlicher Entwicklungsverlauf.

2. Wachsende Realitätserkenntnis.

3. Wachsende kritische Haltung gegenüber den Realisierungsmöglichkeiten.

4. Ein starker Trieb zur Idealverwirklichung, nicht zur Reflexion und Konstruktion eines Ideals.

5. Die Beharrung des idealischen Komplexes (Schiff) aus der Präpubertät.

In diesem Verlausftypus, der typisch ist für den unrationalen echten Jungen aus unkomplizierten häuslichen Verhältnissen und die beherrschende Form des idealischen Erlebnisses des Landjugendlichen ist, reihen sich eine Reihe variierender Momente ein. So kann eine stärker kritisierende Haltung gegenüber der Realität vorhanden sein, als hier aufgezeigt wurde, auch die Einsicht, sich bescheiden zu müssen und schmerzliche Empfindungen darüber, die sich daran knüpfen können usf.

Wir erkennen in dieser Form des Idealhabens das Einschnappen wieder, das wir als die Phase 1 beherrschend charakterisierten.

b) Die Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit in den drei typischen Formen

Dominiert im vorhin geschilderten Entwicklungsverlauf ein Erlebniskomplex der Präpubertät, so soll in dem Folgenden deutlich werden, wie sich mit dem ständig differenzierenden Werterleben neue Formen des Ideal-Realerlebnisses bilden. Sie gehen alle auf ein Grunderlebnis zurück, welches wir bezeichnen als das Trotzverhältnis von Idealität und Realität und dadurch charakterisiert ist, daß mit ständig wachsender Realitätserkenntnis das Idealisierungsbedürfnis immer größer wird, und beide zunächst ganz verschiedene Richtungen gehen, um sich in einem Prozeß der Entspannung wieder zu nähern und in irgendeiner höheren Form sich einen. Auf der einen Seite kritische Haltung zur Realität, oft Verneinung und Abkehr — auf der anderen Seite Zukehr zum Idealen, das in räumliche und zeitliche Ferne verlängert wird oder in eine Anschauungswelt eingeht, die positiv im Gegensatz zur Wirklichkeitswelt gewertet wird. Die Krisis dieser Grundhaltung besteht darin, daß sie einmal in der Wirklichkeitswelt sich selbst aufhebt und in autistische Utopien und Phantasmen fällt, zum anderen darin, daß die Idealwelt plötzlich als ein Hirn-

gespinst erkannt und aufgegeben wird — die Spannung wurde nicht gelöst, sondern abgebrochen. Wesentlich für eine gesunde Entwicklung ist aber gerade die Lösung dieser Spannungen, von denen wir in Teil VI ausführlicher handeln. Hier wollen wir nur die Grundhaltungen aufweisen, und zwar ihre drei Hauptformen:

1. die kontemplativ-rationale Haltung zum Idealischen,
2. die fanatisch-aktive Haltung auf Wertverwirklichung,
3. die reflektierende Haltung über das Wertwollen.

1. Die kontemplativ-rationale Haltung zum Idealischen

Rousseau sagt von sich als 13jährigem: „Diese Liebe zu den Gebilden der Phantasie und diese Leichtigkeit, unaufhörlich mit ihnen zu verkehren, verleideten mir völlig meine ganze Umgebung und ließen diesen Hang zur Einsamkeit aufkommen, der mir seit jener Zeit für immer geblieben ist[1].“ Und an einer anderen Stelle schildert er sich als 19jährigen: „Ich glaubte mich schon in Offiziersuniform mit einem schönen weißen Federbusch zu sehen. Mein Herz schwoll bei diesem stolzen Gedanken. Ich besaß einige oberflächliche Kenntnis von Geometrie und Befestigungskunst, ich hatte einen Ingenieur zum Onkel, ich trat gewissermaßen in seine Fußtapfen. Meine Kurzsichtigkeit bot zwar ein kleines Hindernis dar, das mich jedoch nicht in große Verlegenheit setzte; diesen Fehler gedachte ich durch Kaltblütigkeit und Unerschrockenheit wieder gutzumachen. Der Marschall Schomburg war, wie ich gelesen hatte, kurzsichtig gewesen, weshalb sollte es der Marschall Rousseau nicht sein? Ich geriet bei diesen Torheiten dergestalt in Hitze, daß ich nur noch Truppen, Wälle, Schanzkörper und Batterien und mich mitten im Feuer und Pulverdampf sah, meine Befehle ruhig mit der Lorgnette in der Hand erteilend — sobald ich jedoch in freundlichere Gegenden kam, sobald ich Gehölze und Bäche sah, mußte ich bei diesem rührenden Anblick seufzen. Mitten in den Bildern meines Kriegsruhms fühlte ich, daß mein Herz nicht für solches Getümmel geschaffen war, und ohne zu wissen wie, fand ich mich bald wieder inmitten meiner lieben Schäfereien, für immer auf die Taten des Kriegsgottes verzichtend“ (a. a. O. S. 210).

Oder: Eine unserer erwachsenen Versuchspersonen bringt diese Ablösung einer neuen Anschauungswelt, die man freudig bejaht, die sonniges Kinderland ist, in dem man weiterhin glück-

[1] Rousseau, Bekenntnisse, I. Teil, S. 50.

lich und naiv ist, folgendermaßen zum Ausdruck: „Die völlige Aufgeschlossenheit zu allen Dingen der Umwelt, die liebevolle Hingabe an alles, was an mich herantrat, erfuhr während und nach den Jahren der Pubertät eine ganz eigentümliche Wandlung. Mit maßlosem Staunen gewahrte ich, daß die Welt ein gar feierlich ernstes Antlitz haben konnte, und daß diese Umwelt, die für alle Menschen die gleiche war, sich immer weiter entfernte von meiner Welt, in der alle Dinge meine liebsten Gespielen waren, mit denen ich umging, als gehörten sie mir und als lebten sie wie ich. Eine maßlose Abneigung erfaßte mich gegen die neue Erfahrung und ich lehnte sie daher ab, so oft sie sich aufdrängte, und lebte nur um so lieber in meiner Anschauungswelt, im Gegensatz zu der neuen häßlichen Wirklichkeitswelt[1].“

Die Schule gehörte auch zur Wirklichkeitswelt und L. fühlt sich nicht wohler, als wenn er sich in seiner Anschauungswelt bewegen kann. Sein eidetisches Vorstellungsleben läßt ihn alles plastisch vorstellen. Er träumt selten, wie das bei Rousseau der Fall war, fällt auch nicht von einer Anschauungswelt in die andere, sondern er zwingt das Erlebnis seiner Anschauungswelt in rationale Formen, wie das eine umfangreiche Jugendschrift zeigt. Das wesentliche an diesem Erleben ist die Abkehr von der Wirklichkeit, ohne sich aber einsam zu fühlen, also ein bloßes Übersehen der Welt. L. kann sich in ihr bewegen und zurechtfinden; allerdings fühlt er sich nicht so frei, er trotzt nicht gegen diese Welt, er kämpft gegen die neue Erfahrung, die ihn manchmal wehleidig stimmt. L. ist heute noch Eidetiker, seinem Typus nach integriert; er hat seine Kindheitsstruktur über die Pubertät hin beibehalten, und wie wir vermuten, nicht zuletzt durch die dauernde liebevolle Hingabe an die Dinge seiner Anschauungswelt. Das Hineinwachsen in die echte Realitätsgesinnung war für L. nicht schwer. Noch heute hat er Teile seiner Anschauungswelt, aber diese ist der Wirklichkeit nicht mehr entgegengesetzt. Das Hauptgewicht liegt heute bei ihm auf der letzteren, mit der sich die Anschauungswelt bis zu einem gewissen Grade deckt. In keiner seiner Jugendschriften kommt zum Ausdruck, daß er in der Pubertät nach innen geschaut habe auf sein Ich, wie das Kind ist er nach außen gerichtet, aber auf eine ganz andere Welt (seine Anschauungswelt), die er in ständig vollkommener werdenden

---

[1] Lies, Über die Bedeutung der eidetischen Anlage in der Mathematik.

rationalen Formen erlebt, in die auch sein Ich eine Zeitlang mit eingeht.

Innerhalb dieser Grundhaltung gibt es zwei Unterformen: erstens die mehr träumenden, einsamen und sentimentalischen Naturen (Rousseau-Typus) und zweitens die formalen, gestaltenden, naiven (Vp. L.).

2. Die fanatisch-aktive Haltung auf Wertverwirklichung

Der Jugendliche, den diese Haltung auszeichnet, ist im Gegensatz zum ersten dynamischer, er muß handeln, missionieren, sonst hat er das Erlebnis des Idealischen nicht ganz. Der Wert hat Realisierungstendenz und drängt nach Einheit mit der Welt der Wirklichkeit. Die Spannung zwischen Anschauungswelt und Wirklichkeitswelt ist weiter und krisenreicher, das als wahr Erkannte wird mit Feuereifer verteidigt. Ein unendlich weites Verantwortungsgefühl verbindet diesen Jugendlichen mit der Welt und der Gemeinschaft, die er verbessern will. Seine Urteile über Menschen sind hart und ungehemmt. Zu vielen verbaut er sich auf diese Weise den Zugang; seine Haltung kann sich steigern bis zum Rausch für das Ideal, die Weltanschauung, das Programm. Am stärksten kommt das beim politisch gerichteten Jugendlichen zum Ausdruck. Die höchsten sittlichen Kräfte können in dieser Haltung frei werden. O. ist ganz an eine radikale Partei hingegeben. Er läßt Schule und Elternhaus mit 18 Jahren im Stich und reist mit einem politischen Wanderredner von Ort zu Ort und verteilt Wahlaufrufe. Er ist von einem wahren Missionseifer erfaßt und will alles bekehren. Er redet viel, läßt seine Gegner nie zu Worte kommen, fällt ihnen die in Rede. Dumm verbohrte Menschen, die nicht begreifen, um was es geht, daß sich mit der Anerkennung und Verteidigung dieser Werte alles entscheidet (selbstverständlich auch die Existenz seiner eigenen Ideale). Er klammert sich krampfhaft an das Programm, das in konzentrierter Form seine ganze Idealwelt enthält. Er fühlt sich beleidigt, nimmt man das Programm nicht ernst, so eng ist er damit verwachsen. Er trägt das Programm lange Zeit in einem besonderen Exemplar an der Brust. Die politische Anschauung erlebt er als ein Evangelium und in ihm ist etwas wie das Erlebnis des Apostelseins, der inneren Berufung. Das gibt diesem Jugendlichen ein starkes Selbstbewußtsein, das ganz an seine Weltanschauungsprinzipien

geheftet ist. Darin haben wir den Grund seiner Empfindsamkeit zu suchen. die jedesmal hervortritt, wenn diese Komplexe berührt werden. Sie entspringt aus einer Angst, mit diesen Prinzipien sich selbst verlieren zu können. Mit glänzenden Augen verteidigt er seine Anschauungen etwas aufgeregt und nervös, oft verletzend und ohne Einfühlung in den anderen; tölpelig verletzt er die Empfindungen der anderen und „überfällt" Eltern und Bekannte ständig mit seiner Weltanschauung, da er sie immer auf der Zunge trägt, da sie ihm immer gegenwärtig ist.

Dieser Jugendliche ist ganz auf die Verwirklichung seiner Ideale gerichtet, er ist ganz nach außen gerichtet. Er hat das Distanzerlebnis von Ideal und Wirklichkeit in ausgesprochenem Maße, er will seine Welt in Einklang bringen mit der Welt des andern, er will sie objektivieren und zwar handelnd, nicht denkend wie der kontemplativ-rationale Typus. Alle Impulse gehen aus von dieser Welt der Ideale, sein Wille, sein Ich ruhen in ihr und sind in ihrer Existenz an sie geknüpft. Bricht diese Idealwelt zusammen, erlöscht der Eifer, ist der Gegensatz von Idealem und Realem zu weit, dann bricht die Spannung und findet keine Lösung. Es können jugendliches Ressentiment, Resignation und Zynismus auf diesem Bruch wuchern. Auf diese Lösungen und ihre Bedeutung für die Persönlichkeit und besonders auf die Bedeutung der Empfindung des inneren Zwiespaltes, wie sie für die reflektierende Haltung typisch ist, macht E. Lucka[1] mit Recht, wenn auch in teilweise einseitiger Weise, aufmerksam. Der geschilderte Jugendliche ist wie unser erster Typus ganz auf die Welt gerichtet, der Blick nach innen wird oft erst dann geweckt, wenn die Spannung von Idealem und Realem gebrochen und nicht gelöst ist.

3. Die reflektierende Haltung über das Wertwollen

Die Jugendlichen, die diese Haltung zeigen, sind ganz auf das gerichtet, was in ihrem Innern verlautbart. Die Spannung von Sollen und Können wird ins Selbst verlegt. In ihm liegt das Gute und Böse in zwei Triebgruppen geteilt, die in ständiger Fehde liegen. Dieses Spüren erzeugt jene innere Aufmerksamkeit, die zur Selbstbeobachtung und Selbstzergliederung werden kann. Der Kampf zwischen ideal und real liegt in dem Ich dieses Jugendlichen, der sich nicht selten in Grübeleien und Selbstvorwürfen

[1] Emil Lucka, Grenzen der Seele 1922.

verzehrt und sich selbst jeder Ausdrucksmöglichkeit beraubt. Das kennzeichnet ihn gegenüber den beiden anderen Typen, daß die innere Spannung so laut ist, daß sie alle Aufmerksamkeit nach innen zieht und zwischen jede noch so gut vorbereitete Tat neue Hemmungen schiebt. Oft werden diese jungen Menschen mißtrauisch gegen sich selbst, trotzen gegen ihre sinnliche Hälfte und verneinen die Welt in einem oft unjugendlichen Ernst. Sie sind von einer ständigen Unsicherheit geplagt über den Wert dessen, was sie sind und tun, innerlich unzufrieden. Zu diesem Typus gehören die Jugendlichen mit den ernsten Gesichtern und schlechten Manieren. Im Grunde genommen aber entdecken wir bei ihnen ein starkes Besorgtsein um das eigene Ich, ein starkes Wichtignehmen ihrer selbst; einen Stolz auf die Berufenheit, das Tragische besonders intensiv von Schicksalswegen empfinden zu müssen. Eine ausgesprochene Liebe zum Fernen ist ihnen eigen, das Fernste ist ihnen, so paradox es klingen mag, das Nächste, das heißt ihrem Ich am besten erschlossen, während sie nicht selten dem Umweltlichen keine Freude und keinen Wert abgewinnen können. So lehnen sie nicht selten nationale Einstellung und vaterländisches Pathos ab und sind ausgesprochen europäisch eingestellt. Sie sind oft instinktlos für ihre Umgebung, für das Nächste ungeschickt und unbrauchbar, dabei aber von einem klaren Instinkt für Wahrhaftigkeit und Menschentum. Sie haben ausgesprochene Gewissensideale[1], die in ständigem Wandel begriffen sind, weil es die innere Labilität so fordert. Das erzeugt oft eine wachsende Unsicherheit, zielsicher auf die Reize der Umwelt zu reagieren, da sich in jede Haltung ein ganzer Kurs rationaler Reflexionen und Überlegungen einschaltet. Sie leben in dem ständigen Mißverhältnis von Idee und Tat und kommen zu keinem kompakten Ideal. Ihre Gespräche drehen sich alle um die Polarität und — betrachtet man ihr Denken genauer, so liegt es zwischen den Polen: vita activa — vita contemplativa, europäischer Mensch — ostischer Mensch, homo religiosus — homo capitalisticus[2] [3]. Aus diesem Uneinigsein mit sich selbst, aus

[1] Häberlin, Der Charakter. Basel 1925.

[2] Scheler, Umsturz der Werte, Bd. II, S. 270ff. Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig 1926.

[3] E. Busse-Wilson, Stufen der Jugendbewegung, 1925. Busse-Wilson schildert ähnlich den freideutschen Jugendlichen, in dem anscheinend diese Haltung dominiert, wie wir andererseits glauben, daß in der Frühphase der

diesem Erlebnis der inneren Spaltung erwächst der Drang nach einem einheitlichen gedanklichen Gebäude, nach einer Weltanschauung, die diese Polaritäten in sich faßt und löst. Das Einheitliche wird so zum Absoluten schlechthin und verliert damit seine Fragwürdigkeit. Dabei ist diesem Jugendlichen oft eine Sehnsucht nach dem russischen Menschen eigen. Das hat, so weit ich sehe, zwei Gründe, einmal entspringt sie dem allgemeinen Zug zur Heterophilie, zum andern aber einer Strukturähnlichkeit von diesen Jugendlichen wie sie sind, mit dem russischen Menschen. Es genügt zur Verdeutlichung hier darauf hinzuweisen, daß im russischen Menschen Erhabenes und Gemeines in der Seele vereint liegen, in einer ständigen Schwebe, ohne Lösungsmöglichkeit und daraus folgend das unstillbare Gefühl der Erlösungssehnsucht. Die rationale Begabung läßt diesen Jugendlichen Denkprinzipien finden, aus denen er die Welt versteht und zugleich wertet. Wir nannten dieses Denken oben teleokausal. So kann er ein Hilfswerk der Kirche oder des Staates ablehnen, weil es von dem Geist des Kapitalismus getragen ist, obwohl er weiß, daß es die Not einer Volksschicht lindern könnte. Langsam muß er sich zu der Erkenntnis DOSTOJEWSKIS durchringen, daß das Leben in der Aufforderung zum Mitleid mächtiger und wirklicher sei als die Idee. DOSTOJEWSKIS Gestalten ziehen diesen Jugendlichen wegen ihrer inneren Zwiespältigkeit besonders an, unter ihnen besonders die Gestalt des Raskolnikow. In ihm ist der Zwiespalt zwischen Rationalismus und Mystizismus wirksam, außerdem der zwischen Erkennen und Tun. Weil er Grübler ist, versteht er die Tat bloß als Disharmonie und muß an ihr zugrunde gehen.

Die Haltung dieses Jugendlichen ist individualistisch und

Jugendbewegung mehr die kontemplative Haltung, wenn auch ganz arationalistisch und mehr im Sinne der Verhaltungen der ersten Phase dominierten. Der freideutsche Jugendliche bedeutete so die Fortentwicklung des Wandervogels im Sinne des Älterwerdens. Eine echte Jugendbewegung wird immer auf das Jungenhafte der ersten Phase zurückgreifen. Die fanatisch-aktive Haltung finden wir bei Jugendlichen, die den radikalen Kampfverbänden und in primitiverer Form den Kampfsportverbänden angehören. Diese Haltung scheint neben der kontemplativ-rationalen der heutigen Jugend im besonderen das Gepräge zu geben. Jedoch inwieweit wir hier unsere Phasen zum Verständnis der Entwicklung der letzten Jugendgeneration anwenden dürfen, soll in einer späteren Untersuchung über die sozialen Verhaltungen des Jugendlichen im Hinblick auf die Entwicklungsphasen gezeigt werden.

asozial, obwohl er sozial sein will. Er ist weiterhin mechanistisch-materialistisch eingestellt, obwohl diese Weltanschauung für ihn den ärgsten Feind bedeutet. Nirgends deutlicher als bei ihm bewahrheitet sich das Gesetz: du bist im Grunde genommen der, gegen die du trotzest. Dieser Typus, der sich freigemacht hat von allen bürgerlichen Bindungen, sich ganz auf sich selbst stellt, den unfaßbaren ewigen Weltgehalten gegenüber, erschrickt vor seiner eigenen Dürftigkeit und Nacktheit. Seine Weltanschauung verbietet ihm, irgendeinem Dogma zu verfallen — dabei verfällt er seinem eigenen Rationalismus und Dogmatismus. Sie glauben nicht selten an einen Imperator, der ihnen all die quälenden dauernden Entscheidungen abnimmt, zu denen sie sich eigens aus ethischem Trieb verpflichtet haben. Sie liebäugeln dann im Grunde mit dem Ideal der Sorglosigkeit, der Naivität, der kindlichen Instinktsicherheit und seinem Hingabegehorsam. Es ist uns verständlich, wenn gerade auf diesem Seelengrund wächst, was wir Selbstschutztrotz nennen (Teil VI). In zwei Formen kommt er hier ganz deutlich zum Ausdruck.

1. Das für diesen Typus wesenhafte Ressentiment besteht in der Rechtfertigung des Zusehens zum Weltgeschehen. Im letzten Grunde bedeutet das eine Bankerotterklärung der freien jugendlichen Autonomie. „Wir können zwar nichts tun als zusehen, und mit leiden, aber wir haben erkannt, um was es geht.“[1]

2. Die Jugendlichen dieses Typus leiden an ihrer inneren Zwiespältigkeit, die an und für sich eine günstige Voraussetzung für das Erleben Gottes und des ethischen Gehaltes der Religion ist, da sie eine gewisse Gewähr bietet für das Erleben von Sünde und Schuld, und zwar eine größere als jene Art religiösen Erlebens, die in einem Aufleuchten des Göttlichen in den Dingen der Welt und an ihnen, frei von ihrer ethischen Bestimmung, besteht. Aber es besteht bei intensiverem Erleben dieses Zwiespaltes auch die Möglichkeit irreligiöser Lösung in der Flucht aus ihm in eine Begriffsreligion. Sie wird dann Ersatzform für das echte religiöse Erleben. Man vermeidet das harte, immer aufs neue fordernde Leben, die ständige neue Umstellung auf die dringlichen Gegenwartsaufgaben, weil man ständig „in der Entscheidung“ steht, weil man die Umstellungsmöglichkeiten in sich erdrosselt hat durch den ungeheuren Aufwand von ethischem Ernst und bewußter Selbstbetrachtung.

[1] Busse-Wilson a. a. O.

So kann uns dieses zuletzt Gesagte schon andeuten, daß es für die Formung des Menschen nicht gleichgültig ist, in welcher Weise er das Ideale erlebt. Die Art und Weise, wie er den Gegensatz von Idealität und Realität in sich zur Lösung bringt, ist mitbestimmend für die Geburt seines Typus. Je nachdem er diese Spannung in sich produktiv zur Lösung bringt, wird er das in ihm angelegte Menschentum zur reinen Blüte treiben oder es in unproduktiver Weise durch die Deckformen der Ironie, des Ressentiments und anderer Verhaltungsweisen zu sich selbst und anderen Menschen ersticken, die wie eine Mahnung für jeden Erzieher und wie eine Versuchung für ihn auf der empfindlichen Seele des Jugendlichen wuchern.

Fünfter Teil[1]

Die Stufen der Entdeckung des Personwertes

a) Analyse der Grundhaltungen[2]

Wir haben bisher die einzelnen Begriffe Ideal, Vorbild u. a. unbestimmt gelassen. Wir versuchen nun, sie zu umreißen und den Bereich, für den sie gelten, zu bestimmen. Wir faßten als dem Ideal und Vorbild zugehörig zunächst eine gewisse Werthaftigkeit ins Auge. Dieses unbestimmte Gefühl zu diesem oder jenem Menschen besonders zu gehören, hat auch das Kind schon, ja begleitet die schutzbedürftigen jungen Organismen von ihrer Geburt an. Wir kennzeichnen zuerst ganz roh die Art, durch die das Kind bekundet, daß es diesen oder jenen Menschen besonders leiden mag. Wir treffen hier auf ähnliche Verhaltungen, wie wir sie in der „Masse“ eines Volkes antreffen und können sie zusammenfassen unter dem Terminus: wertblindes Streben. VIERKANDT hat in seiner Gesellschaftslehre (a. a. O. S. 134) von einer reflexhaften Nachahmung gesprochen. Wir alle kennen die Überraschung, die uns kleine Kinder mit einer neuen „Manier“ bereiten, die sie

---

[1] Literatur zu Teil V:
N. HARTMANN, Ethik 1926.
MAUSBACH, Die Ethik des heiligen Augustin, Bd. I, 1909.
SPRANGER, Die Lebensformen, 1923.
VIERKANDT, Gesellschaftslehre.
KRIECK, Menschenformung 1925.
GRIESEBACH, Die Grenzen des Erziehers, 1924.
SCHELER, Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik.
E. v. HARTMANN, Das sittliche Bewußtsein.
HAASE, Über die erzieherische Bedeutung des Ideals.
LE BON, Philosophie der Massen.
AUGUSTIN, Bekenntnisse.

[2] Zu diesen Ausführungen, die die Probleme der Reifezeit nur in gewissem Sinne weiterführen, wurde ich besonders angeregt durch eine ausgezeichnete Arbeit v. HAASE. (Siehe unter Literatur.)

von irgendwoher mitbringen, plötzlich haben und „können", die sie nicht lernen müssen, die sie sich aneignen, bevor sie eine einzelne Bewegungsfolge „beobachten" können. Sie sind plötzlich in den Erlebniskomplex hineingestellt und benehmen sich kraft dieses unmittelbaren Kontaktes wie der Erwachsene, nicht selten mit mehr Grazie als er selbst. Es ist uns, als wäre ein elektrischer Funke übergesprungen. Erst in der späteren Entwicklung des Kindes tritt das auf, was Scheler (a. a. O. S. 547 und S. 605) die triebhafte Nachahmung nennt. Sie ist dadurch ausgezeichnet, daß ein Motiv der Lust, dies und jenes zu tun, deutlich von uns gespürt werden kann. Es besteht dann mehr Zähigkeit im Festhalten dieses Tuns, eine erste Offenbarung der kindlichen Eigeninteressen. Etwa gleichzeitig tritt die „Ansteckung" auf, die Le Bon beschreibt. Sie ist eine soziale Erscheinung und tritt erst dann auf, wenn Kinder in größere Gemeinschaften zusammengebracht werden. Diese Verhaltungen nennen wir im Hinblick auf unsere Aufgabe typisch für die Kindheit. Sie bleiben aber als Grundbau, auf dem sich die höheren Verhaltungsordnungen aufbauen, bestehen. In ihnen wirken sich seelische Tendenzen aus, die gewissermaßen ihren ersten Verwirklichungsgrad erreicht haben, die aber hinstreben zu echter Personwertung. Auf den Schichten des wertblinden Strebens bauen sich die Schichten des wertsichtigen Strebens auf. Das ist kein schroffer Schnitt, sondern ein gleitender Entwicklungsübergang, der im wesentlichen in seinen einzelnen Stufen nun beschrieben werden soll.

1. Das Abbilden. Es ist nicht blind gegenüber den Werten der Person. Die Person wird als Ideal erlebt und mit Bewunderung bestaunt. Man sucht so zu werden „wie er ist", ohne das im einzelnen zu wissen. Die Person als Ganzes findet die Sympathie. Man fühlt sich ihrem Sein ganz nahe und ihr Sein, das was sie ist, ist noch nicht getrennt von dem, was sie tut. Sie ist etwas Geheimnisvolles. Man beginnt ganz zaghaft sich willentlich nach ihr zu formen, bindet sich ganz heimlich den Schlips so wie er, wünscht sich eine Sporthose, wie er sie trägt, ja sieht in hochkerzige elektrische Birnen, um die Augen zu schwächen, damit man eine Brille wie er tragen kann. Es ist ein eigentümlicher Kult, der hier mit der Person getrieben wird. Der Erwachsene ist repräsentiert in irgendeinem seiner Merkmale und das Erwachsenenerlebnis tritt schon ein, wenn dies angelegt ist. Das seelische Korrelat ist die Bewunderung. Dieses Gefühl ist, wie

wir oben schon sahen, mehr ästhetisch gefärbt und m Grunde amoralisch. Darum können auch minderwertige Personen Modell werden und sich im Jugendlichen abbilden.

2. Das Nachmachen. Beim Nachmachen haben wir es nicht mit einem unmittelbaren Wohlgefallen und Interesse an dem Sosein (Scheler) dieser Person zu tun, sondern es ist bestimmt durch die Einsicht in die Zweckmäßigkeit ihrer Handlungen, deren Nachmachen die Gewißheit gibt, daß der Erfolg des eigenen Handelns dann notwendig folgen muß, etwa ebenso viel zu gelten oder ebenso angesehen zu sein wie sie. Nachgemacht ist nicht die Person — das ist unmöglich, auch ihre Werthaltung wird nicht kopiert, davon hält man sich frei, ja lehnt sie oft ab, nachgemacht wird die Form der Handlung, die, so und so ausgeführt, zu diesem Effekt führen wird. Nicht die Person ist totaliter gesehen, sondern ihr Tun. Die Beziehungen des Jugendlichen zum anderen Menschen nennen wir im Abbilden eine naive — beim Nachmachen reflektiert sie auf ein Wertobjekt, über das Wissen um die Zweckmäßigkeit, d. h. der Angepaßtheit des Tuns an das Wertobjekt.

3. Das Befolgen. Im Befolgen geht die Intention nicht in der naiven Weise wie im Abbilden auf die ganze Person in ihrer undifferenzierten Ganzheit. Die Person selbst erscheint jetzt in der Reflexion über eine Norm, der sie in ihrem Handeln mehr oder weniger nahekommt. Sie erscheint so als eine Verwirklichungsform einer Lebens- und Handlungsnorm, als verkörperte Norm, als Beispiel. Auch hier ist wie beim Nachmachen das Funktionale bewertet, während beim Nachmachen bloß die Form der Handlung in der Reflexion über ihren intendierten Zweck im Blickpunkt steht, ist im Befolgen die Person ein anschaubares Objekt für die Realisierung eines normgemäßen Tuns. Das ist die Stufe, auf der uns Aussagen begegnen wie: ich habe mir X in dieser, Y in jener Beziehung zum Vorbild genommen, obwohl ich beide nicht „leiden" kann, d. h. nicht naiv „anerkenne", bewundere und „abbilde". Auf der Haltung des Nachmachens und Befolgens beruhen oft die mannigfaltigen Formen der Erlernung von Haltung, Manier und Schliff, besonders im organisierten Bundesleben, wobei das Bundesideal selbst die Norm ist, über die alle Wertung reflektiert. Im Nachmachen und Befolgen liegt eine Akzentuierung der Ausdrucks- und Darstellungswerte, der Repräsentationswerte.

4. Das Idealhaben. Wir fassen hier Ideal im engeren Sinne als Bild des eigenen Selbst. Das Idealhaben ist gleichsam ein Vorfühlen oder Vorschauen der eigenen Möglichkeiten. In ihm geht der Blick mit den Entwicklungstendenzen des eigenen Selbst, die in die Zukunft projiziert und in Vollendung gesehen werden. Jede andere anschaubare Person tritt hinter dem Glanze dieses Selbstbildes zurück, ganz unmittelbar ist die Beziehung zu diesem Wesensbild. Echte Spontaneität und schöpferische Selbstformung zeichnen das Idealhaben aus. Wie im Befolgen die Norm betont war, so liegt im Idealhaben die Betonung auf dem eigenen Selbst und seinen Möglichkeiten. Dabei ist es von sekundärer Bedeutung, ob die Züge dieses Selbstbildes im einzelnen genommen sind von Personen der Umwelt oder der geschichtlichen Welt.

Der Wechsel des Ideals tritt dann ein, wenn ein sog. Ideal nicht als das vorweggenommene Bild des eigenen Selbst erscheint, sondern als ganz anders erkannt wird — eine Täuschung, die daher rührt, daß es kein echtes Ideal war, sondern bloß eine im Befolgen oder Nachmachen erfaßte Person, daß es noch ein Tasten nach den eigenen Möglichkeiten war. Das dauert so lange, bis es auf die richtige Person einschnappt oder bis die eigenen Selbstformungskräfte so erstarkt sind, daß sie ein eigenes Wesensbild formen und sich in der ständigen Klärung und Bereicherung selbst vollenden.

5. Das Vorbildhaben-Nachfolgen. Es ist gleichsam eine Vertauschung dessen, was wir Ideal nannten mit einer anschaubaren Person. Der Blick ist ganz auf das Sein der Person gerichtet und erst in zweiter Linie auf ihr Tun. Der Vorbild genannte Mensch ist aber weder bloß die Realisierung eines Sollensgesetzes, noch bloß „angeschautes" Ideal oder Gegenstand der Bewunderung und Hingabe, weder bloß an die Urteils- noch bloß an die Realisierungsfunktionen ansprechend (wie im Befolgen und Nachmachen), sondern gleichsam alle diese Möglichkeiten in eins gefaßt. Es ist unmittelbares Dahaben des Wesens eines Menschen, unmittelbares Begegnen und Einswerden mit dem was er ist, dazu noch wie im Idealhaben ein „Gestalten von innen heraus" (Vierkandt a. a. O. S. 103), aber nach einem leibhaftigen Menschenkind, dessen Tun hinter seinem Sein zurücktritt.

Während beim Befolgen sich der Mensch anlehnt an die Leistung des andern, sich eine Form anbildet, liegt im Idealhaben und Vorbildhaben die größte Möglichkeit der Erhaltung der

eigenen Struktur, der Echtheit. Während das Idealhaben gekennzeichnet ist durch das Wichtignehmen des eigenen Selbst, ist im Vorbildhaben das Selbst vergessen, nicht in dem üblichen Sinn des Verlierens seines Selbst, sondern in dem eines ständig reicheren Wiederfindens. Das ist erst möglich, wenn das eigene Selbst so erstarkt ist, daß es sich unbesorgt aufs Spiel setzen kann. Ist das Selbst noch nicht reif, noch innerlich zerrissen, ist es noch unfähig zur Nachfolge. Es kommt dann über Nachmachen und Befolgen nicht hinaus.

Zusammenfassung. Wir haben fünf Formen der Beziehung zum anderen Menschen hervorgehoben: das Abbilden, das Nachmachen, das Befolgen, das Idealhaben und das Nachfolgen. Wir lassen für unsere weitere Betrachtung das Nachmachen unberücksichtigt und fassen es mit unter den erweiterten Begriff des Befolgens und betrachten nunmehr die anderen vier Beziehungen, die für unsere Zwecke wesentlich sind. Diesen vier Beziehungen entspricht eine spezifische Repräsentation der Person

1. als Modell (im Abbilden),
2. als Beispiel (im Befolgen),
3. als ideales Selbst (im Idealhaben),
4. als Vorbild (im Nachfolgen).

Die vier aufgedeckten Beziehungen repräsentieren vier Möglichkeiten der erzieherischen Wirkung eines Menschen auf den andern. Abbilden, Befolgen, Selbstfolgen und Nachfolgen charakterisieren die Bildeform, in der ein Mensch zum andern stehen kann. Die erzieherisch wirksame Person wird, je nachdem sie mit dieser oder jener erzieherischen Kraft, die in ihr lebt, von uns charakterisiert im Hinblick auf ihre Repräsentation als Modell, Beispiel, Ideal und Vorbild.

Bildeform	Repräsentation der Person
Abbilden	Modell
Befolgen (Anbilden)	Beispiel
Selbstfolgen (Idealhaben)	Ideal
Nachfolgen (Fremdfolge)	Vorbild

b) Entwicklungspsychologische Betrachtung, Beziehung zu den Phasen.

Zunächst eine Rechtfertigung. Wenn wir dieser nun nachfolgenden dynamischen Betrachtung eine statische (Analyse der Grundhaltung) vorausschickten, dann geschieht das aus Gründen

der Darstellung. Nicht, daß wir aus diesen Einsichten unsere nun folgenden Äußerungen deduzieren könnten, gerade umgekehrt ist es: die statische Betrachtung war nur möglich auf Grund der Einsicht in die Aufeinanderfolge der verschiedenen Entwicklungsphasen. Wir fragen nunmehr: Wie treten uns diese Grundhaltungen von Person zu Person in der Entwicklungsrhythmik beim Jugendlichen entgegen? Welche Grundhaltungen liegen in den einzelnen von uns aufgezeigten Phasen vor? Auf die Schichten des wertblinden Strebens bauen sich allmählich die des wertsichtigen Strebens auf. Die niederen Schichten können überbaut werden durch höhere, ohne dabei zur Unwirksamkeit verurteilt zu sein. Sie bleiben vielmehr, wie es schon Hegel nannte, „aufgehoben", die niederen Schichten können zu gegebener Zeit wieder reaktiviert werden, wenn die darüber gelagerten erlahmen. So kann etwa im Willensleben, wenn die Sphäre des Zweckwillens erlahmt und zerfällt, der hypobulische Willensmechanismus in Tätigkeit treten, der primitive Reizwille (Hysterie). Dieses allgemeine Entwicklungsgesetz gilt auch für unsere Betrachtung und noch ein anderes gilt: alle faktischen früheren Erlebnishaltungen funktionalisieren sich im Laufe der Entwicklung (Scheler). Die Haltung, die in einer bestimmten Zeit dominiert, wird funktionalisiert, d. h. sie wirkt weiter in dem, von dem sie überbaut wird, ohne es zwar notwendig zu bestimmen, sie bleibt aber „aufgehoben" in dem zweiten Sinne des bei Hegel gebrauchten Terminus, im Sinne von Aufbewahren. Es kann also so sein, daß alle Schichten, die sich in der Entwicklung übereinander lagern, nach einem einheitlichen Gesetz zusammenwirken (Integration). Andere Schichten können relativ selbständig reagieren, ohne Beteiligung der andern. Ja es können ganze Schichten aus einer Seele „verdrängt" werden, wie das öfter bei Jugendlichen geschieht, die sich ihrer Kindheit schämen. In dem Aufbau der Schichten kann man Gesetzmäßigkeiten aufweisen, wie wir es in unserer Arbeit taten, die allerdings keine in dem Sinne der naturwissenschaftlichen Gesetze sind. Auch die von uns aufgezeigten Grundhaltungen schichten sich in der Entwicklung übereinander. Wir werden auf drei Möglichkeiten hinweisen, zunächst den Normalfall: Das Kind zeigt im allgemeinen die Haltung des Abbildens. Der Vater z. B. ist Modell (eine Personwerteinheit, die mit Bewunderung umfangen und oft in der Zeit der Vorpubertät als ein Geheimnis vergöttert wird). Der Junge steht im Bann dieser Person und alle Formen des wert-

blinden Strebens können wieder reaktiviert werden, die reflexhafte Nachahmung, die triebhafte Nachahmung, die Ansteckung. Nachäffen, Nachlaufen, Schwärmen sind für diese Haltung die gebräuchlichen Worte. Wir brauchen uns nur eine Klasse vorzustellen, die für einen Lehrer schwärmt oder einen Bund, der begeistert an seinem Führer emporschaut, um diese Beziehung anschaulich nachzuerleben. Der hohe Grad von Uniformierung, der uns in Jugendgruppen oft entgegentritt, wird uns aus dieser Grundhaltung verständlich. Besonders die Kleinen im Bunde (Küken, Pinphe oder wie sie sonst heißen mögen) legen Wert darauf, denselben Gürtel, dieselbe Hose usw. zu tragen wie ihr Führer. Diese in der Präpubertät dominierende Haltung ist die des Kindes, nur intensivierter. Sie ist ein naives Hineingestelltsein in eine spezifische Welt — gefangengenommen sein durch einen Weltgehalt (Mensch, Natur, Ding, Sache). Diese Bewunderung ist, wie wir ausführten, im Grunde genommen amoralisch, und nur den Umwelteinflüssen ist es zuzuschreiben, ob das Verlieren ein solches an echte oder falsche Werte ist. Die Bewunderung ist eine Erlebnisform, die die Voraussetzung für die Entdeckung bestimmter Weltgehalte ist, z. B. auch für die Entdeckung des Personwertes. In späteren Jahren der Entwicklung baut sich auf der Bewunderung die sittliche Wertschätzung auf. Sie kann organisch an sie anschließen, dann entstehen die Formen des erotischen Erlebens. Sie kann aber auch relativ selbständig funktionieren, dann entstehen die Haltungen, die wir Idealhaben und Beispielhaben nannten. Sie treten immer dann auf, wenn die naive unmittelbare Beziehung zu einem Menschen verloren geht und die Intention reflektiert über einen Wert oder durch das Selbst bestimmt wird. Das sind aber die Merkmale, die wir als charakteristisch für die Phase 2 ansahen. Es zeigt sich auch hier wieder, wie die Abkehr vom Realen eine Zukehr zum Idealen zur Folge hat, wie die Kindheitsstruktur überbaut wird durch neue höhere Erlebnisformen. Wir werden also nun, ohne Mißverständnissen zu begegnen, das Idealhaben und das Beispielhaben in die zweite Phase verlegen, das ist empirisch so und erweist sich nach unserer Betrachtung auch als sinnvoll. Wir brauchen hier nicht noch einmal ausdrücklich darauf zu verweisen, daß die Struktur der ersten Phase weiter besteht, wir also in dieser Phase auch noch die Repräsentation des anderen als Modell finden. Sie kann immer wieder in dem rhythmischen Wechsel der Abkehr und Verneinung der Welt, in der Zukehr zu

ihr eintreten. Die Entwicklung mancher Jugendlichen ist gerade dadurch charakterisiert. Bei manchen tritt mit der falschen verfrühten Zukehr zum anderen Geschlecht oft eine Entwicklungshemmung ein, die zeitlebens Beispielhaben bleibt. Auch hier zeigt sich die Krise, die diese Phase mit sich führt, ganz deutlich. Es kann aber auch mit der Zukehr zum anderen Geschlecht eine tiefere unmittelbare Wertung des anderen Menschen verbunden sein und eine Weiterentwicklung zur Nachfolge. In den stärksten Phasen der Negation des Umweltlichen ist die Idealentwicklung am stärksten. In der Ablehnung des anderen Menschen, ist sie nicht bornierter Trotz, wird immer das eigene Selbst laut. Wir haben solche Arbeiten mitgeteilt, in denen das Selbst als Ideal bezeichnet war. Das Kopieren, Abbilden wird dann als eines Menschen unwürdig abgelehnt, da es das Selbst vergewaltige. Wir haben auch solche Arbeiten, in denen das Beispiel abgelehnt wird. Das ist die Situation, in der das Ideal im engeren Sinne (als Selbstbild) gedeiht. Bei manchen Menschen kann diese Haltung dauernd werden. Solche Menschen vermögen Vorbild und Ideal nicht mehr zu verstehen wie z. B. NIETZSCHE.

Ganz vereinzelt kommt in unseren Zeugnissen das zum Durchbruch, was wir Nachfolge nannten. Da wo wir echtes Führertum und Gefolgsmannentum antreffen, stoßen wir auf diese Haltung. Es ist ein großer Ansatz dieser Jugend nach Nachfolge, in der Jugendbewegung kam er sehr deutlich zum Durchbruch gleichsam wie ein Anzeichen und eine Ankündigung der höchsten und reinsten Form des Menschentums, die durch das naturalistische und mechanistische Zeitalter unterdrückt schien, um nur bei einigen wenigen zur Dauerhaltung zu werden, und dann nur in der Verschmelzung mit religiösen Erlebnisformen. Andere Zeiten waren sicher reicher an Nachfolge als die unsere.

In der Jugend entscheidet es sich, was einer wird. Es gibt Menschen, für die zeitlebens der andere leibhaftige Mensch nichts, ihr eigenes Selbstbild — in stetigem Konkurrenzkampf umsorgt — dagegen alles bedeutet; und andere, denen der Mensch bloß Beispiel ist, das man „achtet“ oder das man zu seiner eigenen Entwicklung als „Mittel“ gebraucht, oder auch zur Verbesserung der sozialen Zustände als Beispiel im Erziehungszweck benutzt; und wieder andere, die „ohne einen andern Menschen ihr Vorbild zu nennen, nicht leben können“, die zur Nachfolge und Jüngerschaft heranreifen, die sich erst in ständigem Kontakt mit der wahrhaft

und rein geliebten Person selbst finden und in ständigem Sichfinden aus innerer Freiheit selbst verlieren und verschenken.

Alle diese möglichen Haltungen können in einer verschieden hohen moralischen Sphäre liegen, sie erhalten ihre graduelle Schattierung durch die Entwicklungshöhe, durch die Einsicht in die sittliche Wertordnung.

Die vier Stufen der Entfaltung der Tendenz zum Personwert stellen eine innere Einheit dar eben durch die Tendenz selbst, die wirksam ist. Die Tendenz als Kopieren deutet uns den niedersten Grad der Verwirklichung an, aber ihre Ausbildung ist notwendig, da sich alle anderen Stufen auf ihr aufbauen und die lebendige Verbundenheit, die wir in der Nachfolge finden, ist nur möglich dadurch, daß diese Haltung wirksam bleibt. Andererseits ist die Entdeckung von Beispiel und Ideal eine notwendige Vorbedingung zur Entdeckung und Erstarkung des Selbst. Menschen, bei denen diese Entdeckung ausbleibt, behalten leicht etwas Weibliches. Nur Menschen, die alle Möglichkeiten ihres Selbst zur Entfaltung bringen, sind reif zum Eros. Im Eros liegt die Bildeform, wie sie Augustinus in seinen Konfessionen als ,,das ständige, unmerkliche Ähnlichwerden mit dem Geliebten" beschreibt. Im religiösen Erleben findet das Vorbildhaben eine andere Ausprägung.

Wenn ich Antwort auf die Frage nach dem Sinn des menschlichen Daseins zu geben hätte, auf Grund dessen, was uns die Jugend selbst aus innerstem Sehnen heraus sagt, so ist es: reif werden zur Nachfolge.

Das Wesen von Vorbild, Ideal, Beispiel u. a. — verfolgt man ihre theoretische Bestimmung und ihre ethische Wertschätzung etwa von Fichte über E. v. Hartmann und Nietzsche bis zur Neuzeit zu Scheler, Vierkandt, Grisebach, N. Hartmann u. a. — ist immer mehr oder weniger aus der Perspektive des Denk- und Erlebnistypus oder bestimmter systematischer Einstellungen charakterisiert worden. Vielleicht sind keine Begriffe so vielseitig formuliert worden wie die hier behandelten, und das nimmt uns nicht wunder, liegt doch das hier Gemeinte dem sorgenden menschlichen Ich so nahe und reicht so tief ins Metaphysische und Irrationale hinein, daß es sich einer ,,objektiven", dazu mehr oder weniger ,,logistisch" verfahrenden Betrachtung immer wieder zu entziehen scheint. Es wäre eine überaus reizvolle Aufgabe zu untersuchen, wie Vorbild, Ideal u. a. im Laufe der Geschichte verstanden und

bewertet wurden. Es würde dies zugleich ein Beitrag zur Entwicklung des Verständnisses der erzieherischen Wirklichkeit sein.

Wenn wir nun jetzt eine kurze Kritik bringen an den Bestimmungen dieser Begriffe durch SCHELER, GRISEBACH, E. v. HARTMANN und N. HARTMANN, so ist zu bedenken, daß diese nur bedingt sein kann. Wenn wir auch in der Analyse der Grundhaltungen eine phänomenologische Klärung der Begriffe gaben, so sind wir hierbei geleitet gewesen von unseren spezifischen jugendpsychologischen Erfahrungen, die dem II. bis IV. Teil unserer Untersuchungen zugrunde liegen. Wir haben also immer unter dem jugendlichen Erlebnis gestanden, so daß unsere Untersuchungen einer umfassenderen Blickeinstellung (etwa einer historischen) unter Umständen nicht standhalten könnten. Unsere Arbeit hat allerdings den bisher vorliegenden Untersuchungen gegenüber den Vorteil, auf Erfahrungsmaterial zu beruhen, und dürfte schon aus diesem Grunde einen kritischen Umblick, soweit es ihr eben zusteht, wagen. Wenn SCHELER im Kampf gegen den kantischen Formalismus in der Ethik (a. a. O. S. 602) das Ideal als etwas Gesolltes, Aufgegebenes, Fremdes und Forderndes, das Vorbild dagegen als etwas Gegebenes, Wirkliches bezeichnet, so liegt hier ein für uns unwesentlicher Unterscheidungsgrund vor. Nicht das Erlebnis des Sollens, des Forderns ist beim Ideal im engeren Sinne das einzig wesentliche, denn es kann auch als etwas Gegebenes, Wirkliches, rein Geschautes erlebt werden, und umgekehrt kann man sagen, daß auch das Vorbild nicht nur durch seine faktische Wirklichkeit wirkt, sondern durch die „unanschauliche Größe seines reinen Seelenbildes“ (KRIECK a. a. O. S. 78). Wir sehen den Unterschied von Ideal und Vorbild als ganz in der psychischen Wirklichkeit liegend an, in dem Charakter der Intention und in der Art der Repräsentation des andern Menschen, in der Blickverlagerung auf das Selbst oder den andern. Dagegen spricht auch nicht die Tatsache, daß ich an jedem möglichen Menschen etwa auch dem Vorbild genannten, theoretisch das Idealische herausstellen kann, indem ich sage: das Idealische dieses Menschen ist sein Wesen in denkbar möglichster Vervollkommnung. SCHELER denkt in dieser Beziehung selbst zu formal, als daß ihm ein Verständnis für unsere spezifische Unterscheidung möglich wäre.

Erst recht wird E. v. HARTMANN dem Unterschied von Ideal und Vorbild nicht gerecht, wenn er das Ideal als ein von den

Schlacken der Zufälligkeit gereinigtes Vorbild der Wirklichkeit bezeichnet (a. a. O. S. 129).

Während in der nachkantischen Periode das Ideal überschätzt wurde eben wegen seiner Reinheit, Verklärtheit und Ungetrübtheit (wie in der Erlebnisweise der zweiten Phase, wo jedes Wirkliche stört und das Ideale in eine wirklichkeitsferne Region entrückt wird) höher gewertet wurde als das Vorbild (auch in pädagogischer Hinsicht) oder dieses doch erst seine Weihe dadurch erhielt, daß ein persönliches Ideal in es „hineingefühlt", hineinprojiziert wurde und demgemäß das Vorbild erst durch das reine Ideal seine erzieherische Funktion erhielt, wird in der heutigen radikal betonten materialen Wertethik das Ideal unterschätzt, auch das aus der Geschichte entnommene, das doch immerhin schon anschauliche Komponenten hat, indem man auf Grund ihrer historischen Bedingtheit die Vorbildkraft einer Persönlichkeit der Geschichte als einer wirklich bildenden Kraft anzweifelt und den Menschen, der einem in der realen Gegebenheit mit seiner ganzen seelischen Totalität begegnet, — gleichsam die Aufgabe, die uns aus der gegebenen Situation entgegenleuchtet und uns „anspricht", — als das eigentlich Vorbildliche in der Wirklichkeit ansieht (Griesebach a. a. O. S. 39). Wir stoßen hier auf den Gegensatz der Erlebnisweisen der zweiten und dritten Phase, die typusbeherrschend werden können. Die Erlebnisweise E. v. Hartmanns steht der zweiten, die Griesebachs der dritten Phase näher. Erst eine Bildungssynthese beider kann die Haltung des Vollmenschen sein.

Scheler und N. Hhrtmann sehen in dem Ideal das Umfassendere gegenüber dem Vorbild. Vorbild ist der Mensch, an dem wir Züge unseres Ideals wiedererkennen, die uns gleichsam daran, wie wir sein sollen und wollen, erinnern (Scheler a. a. O. S. 23; Hartmann a. a. O. S. 119).

Das Vorbild ist nicht anschauliches Komplement des Ideals, damit wäre die Vorbilderfahrung nur ganz äußerlich beschrieben. Im Vorbildhaben erstreckt sich die Hingabe auf den ganzen Menschen und alles, was er ist, sie ist Liebe zu seinem Wesenskern, dieser einzigartigen Wirklichkeit des Menschentums in individueller Gestalt.

Der theoretische Akt, der der Bestimmung des Vorbildes zugrunde liegt, hat notwendigerweise das Erleben des Aktes des Vorbildhabens zu seiner Voraussetzung, beide dürfen nicht in

Widerspruch stehen. Das Erlebnis, das obiger theoretischer Bestimmung zugrunde liegt, ist nicht das Vorbildhaben, wie wir es umschrieben haben, sondern das Beispielhaben, da es ausgezeichnet ist durch das Distanzerlebnis von persönlichem Ideal und idealisch erlebtem Menschen, und letzterer bloß anschaulicher Gegenstand ist, an dem der Wert erlebt wird. Das Vorbilderfahren selbst ist eine ganz eigene Erfahrung, die nicht dadurch gemacht werden kann, daß man sein Ideal in die anschauliche Sphäre verlegt in einen mehr oder weniger theoretischen Akt. In der Intention liegt vielmehr u. a. nach von vornherein der Blick auf dem andern, er reflektiert nicht über das Ideal des Selbst.

Diese kurze Andeutung mag darauf hinweisen, wie sehr die Psychologie vom empirischen Standpunkt ausgehend auch zu den Fragen der Wertphilosophie mit Stellung zu nehmen berechtigt ist, ja seltsam erscheinende Widersprüche, die oft durch die „Logisierung“ der Phänomene verdeckt sind, immer wieder auf ihre psychischen Grundvoraussetzungen zu reduzieren und sie somit aufzuklären berufen ist.

Sechster Teil

Die formale Struktur der jugendlichen Welt

a) Methodische Vorbemerkungen

Wir greifen hier ergänzend zurück auf Teil I der Arbeit. Die philosophische Anthropologie untersucht die Verhaltungsweisen des Menschen zur Welt, d. h. zu sich und andern. Ihr zentraler Ansatz liegt im Erleben und seinen Formen. Sie geht nicht aus von der Welt, die erst aufgeklärt werden soll. Welt erscheint ihr nicht als ein bloßes „Gegenüber" des Menschen, sondern als Struktur, in der der Mensch lebt. Welt ist logisch gesprochen, Allgemeineres als das Erleben dieses und jenes Menschen. Logisch ist es richtig, daß man letztlich alles was ist, nur aus einem allgemeineren Ganzen verstehen kann, indem jedes Besondere seinen „logischen" Ort hat. Die Logik klärt dieses Allgemeinste und versteht mit schrittweiser Verdeutlichung und Klärung dieses zwar „Gehabten", aber nicht „klar und bestimmt Gehabten" jedes Besondere, ohne dadurch bewußt aus einem Prinzip zu deduzieren. Sie interpretiert, wie Heidegger sagt. Es ist so, daß die Mannigfaltigkeit der Formen und Beziehungen, in denen der Mensch steht, bloß „aufgedeckt" und in ihrer Bedeutung beschrieben und bestimmt werden. Voraussetzung dieser Aufhellung und Erhebung ins logische Bewußtsein sind 1. die eigene Erfahrung und 2. das Wissen um die Erfahrung des philosophischen Denkens, das in dieser philosophischen Intention stand.

Auch die philosophische Anthropologie geht auf die Klärung der Welt aus. Sie ist aber von vornherein auf die Formen der Welt eingestellt, und geht davon aus. Um nur einige zu nennen: die individuelle Welt, die Typuswelt. Sie kennt Stufen des Welterlebens: die Welt des Kindes, des Jugendlichen, des Erwachsenen. Sie kennt die Welt der Geschlechter: Mann, Frau, Jüngling, Jungfrau. Sie kennt die Welt des historischen und ahistorischen Menschen, kurzum, die mannigfaltigen Ebenen, in denen sich die ver-

schiedenen Welten schneiden und treffen, ergänzen und kreuzen. Die philosophische Anthropologie ist also von vornherein auf die Mannigfaltigkeiten der Welten eingestellt. Sie denkt nicht in naturalistischen Kategorien, sie würde das tun, wollte sie den Schwerpunkt in ihrer Forschung auf das Umweltliche legen und so zu einer Milieupsychologie werden, die die Unterschiede der verschiedenen Welten dadurch charakterisierte, daß sie die Umwelt dieses und jenes Menschen beschreibt. Nicht das Milieu ist das Ausschlaggebende (es ist nur ein Faktor, von dem Wirkungen ausgehen und mit denen jede Anthropologie rechnen muß), nicht das was „um den Menschen herum" ist, sondern das gehört zu seiner Welt, was er irgendwie „erfährt", was er liebt, bevorzugt, wertet und gebraucht — also was in seinem Interesse steht. Aber Aufschlüsse können wir auch erwarten von dem Ignorierten, Abgelehnten und Verworfenen in der Welt, wie aus unserer Arbeit hervorgeht. Das Entscheidende ist nur, daß wir auf die Intention sehen, in der der Mensch steht. Darum geht die philosophische Anthropologie auf die klare Beschreibung der Intentionen und nicht in erster Linie auf die Analyse der „Gegenstände" aus, auf die sich jene richten. Darum geht die philosophische Anthropologie bewußt vom lebendigen Menschen aus in der Mannigfaltigkeit seiner Intentionen und ihren Einbettungen in den psychophysischen Gesamtorganismus. Sie sucht in einer allgemein empirischen Betrachtungsweise die mannigfaltigsten Intentionen in ihrer Art zu beschreiben. Daraufhin hat sie als eine weitere wesentliche Aufgabe die Zuordnung der verschiedenen Intentionen an bestimmten ausgeprägten Typen zu untersuchen. Dabei leuchten ganz neue Wesensseiten an den Intentionen auf, die bedingt und erst restlos aufklärbar sind nicht durch die Gegenstände, auf die sie sich richten, allein, sondern durch die formale Struktur, in die sie gemeinsam mit anderen seelischen, selbst psychophysischen Verhaltungen eingelagert sind. Die philosophische Anthropologie erfaßt also die Intentionen von dem Ganzheitszusammenhang aus, in den sie eingebettet sind. Die Intentionen, die ja ihrem Sinne nach Intentionen „von etwas" sind, unterliegen, abgesehen von der Prägung, die sie durch das Intentum erfahren, grundlegenden Formen, die in den Strukturen des menschlichen Wesens verankert sind, Strukturen, die als Verlaufsformen der Intentionen bei wechselnd Intendiertem, bei wertbetonter oder wertverneinender Haltung immer erhalten

bleiben und so quasi eine Form bilden, in der die verschiedensten Intentionen verlaufen und ebenso die gleichen bei wechselndem Gegenstand.

Es zeigte sich im Verlaufe der anthropologischen Untersuchungen, besonders in denen von E. R. JAENSCH (a. a. O.), daß die Strukturen, die gewissen Menschentypen in reiner Ausprägung eignen, ähnlich sind denen gewisser Gegenstandsbereiche.

Die Abspaltung vom beiderseitigen einheitlichen Traggrund von Subjekt und Objekt, auf Grund dessen erst eine Beziehung beider möglich ist, hat verhindert, daß man die Wirklichkeit entdeckt hat, die jene eigentümliche Analogie zwischen der Struktur menschlicher Intentionen und derjenigen der Gegenstandsbereiche möglich macht. So stellt die philosophische Anthropologie „Formen des menschlichen Seins" heraus, in die sowohl die menschlichen Verhaltungen als auch die von ihr unabtrennbaren Gegenstandsbereiche eingelagert sind. Nur in diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen, die die Welt des Jugendlichen zum Gegenstand haben, zu verstehen. Wir wollen aus unserer Kenntnis der Seele des Jugendlichen, von der wir glauben, einige Wesensseiten richtig erkannt zu haben, einen tieferen Blick tun — nicht in der Hinsicht (wie es nahe läge), daß wir nun durch eine Gesamtheit von Zeugnissen Jugendlicher oder der jugendpsychologischen Forschung und daraus gewonnener Einsichten unserer Untersuchung einen breiteren Boden geben oder gar in die Geschichte wanderten und eine Epoche als besonders geeignet ansähen, unsere gewonnenen Einsichten in eine allgemeinere Sphäre zu erheben, wie das SPRANGER[1] getan hat, oder indem wir sie in eine philosophische Problematik stellten oder gar in eine metaphysische (alles Betrachtungsweisen, die späterhin, nachdem wir unsere nächste Stufe erst erklommen haben, berechtigt sind) — sondern wir versuchen eine Tendenz zu finden, nämlich die, die die jugendliche Welt erst zur jugendlichen werden läßt, aus der uns die jugendliche Seele, so wie sie uns bis jetzt erscheint, in tieferem Verständnis aufleuchtet. Wir wollen also eine implizite gegebene Tendenz der jugendlichen Welt selbst herausarbeiten, klären und zum Verständnis der Phänomene als Verstehensprinzip ver-

[1] SPRANGER, Kultur und Erziehung, 3. Aufl. 1925. „Von der ewigen Renaissance."

wenden. Es muß sich erweisen, ob diese Tendenz wirkliche Tendenz ist, die in der jugendlichen Entwicklung wirksam ist, oder ob es bloß eine Tendenz unseres Verstehens ist, die uns von Anfang an in unserer Arbeit begleitet hat. Auch da rechtfertigen wir uns nicht logisch — wir hätten das von unserer logischen Position aus, die wir oben entwickelten, leicht, indem wir darauf hinwiesen, daß schließlich unsere Tendenzen zu denken und zu verstehen, auf Grund der Korrespondenz der Welt des Forschers und seines Gegenstandes im Leibnizschen Sinne das Werden und Geschehen nachzeichnen, nacherleben sollen, damit beides, Denken und Geschehen, eins werden —, sondern psychologisch aus der seelischen Wirklichkeit heraus, die sich nicht mit der logischen identifizieren und auch nicht aus ihr restlos erfassen läßt, indem wir in den Mittelpunkt unserer Betrachtung drei Fragen stellen:

1. Wie versteht der Jugendliche seine Welt selbst?

2. Wie ist genetisch diese Welt aus dem Verständnis dieses Verständnisses zu verstehen?

3. In welcher Weise ist es uns möglich, die Welt des Jugendlichen besser und tiefer zu verstehen als er sie selbst versteht?

Diese drei Fragen werden uns bei unserer Darstellung begleiten. Sie werden aber nicht rein äußerlich zum Gliederungsprinzip dieses Teiles. Dazu werden drei andere, die aber diese drei ersten ergänzen, und nur in einem anderen Hinblick gemeint sind:

a) die Spaltungserscheinungen in der jugendlichen Welt,

b) der Trotz als wesentlich beteiligte Funktion in der Erzeugung dieser Spaltungen,

c) die Weisen des Ich-Erlebens.

b) Die Spaltungserscheinungen in der jugendlichen Welt

Wenn wir hier von Spaltungserscheinungen reden, so hat das vorerst gar nichts mit dem jenen Psychiatern und psychologisierenden Literaten so geläufigen Begriff der Spaltung zu tun, sondern soll bloß die jugendliche Welt charakterisieren, so wie sie dem Jugendlichen selbst erscheint. Dem Kind erscheint seine Welt als etwas Einheitliches und in sich Ganzes. Dem Jugendlichen dagegen immer mehr als ein Gespaltenes, „Differenziertes", von dem er aber das einheitlich Bindende, das in seiner Seele selbst liegt, nicht sieht und dessen Erkenntnis uns die „Teile" der Welt des Jugendlichen nicht als sich im Grunde widersprechend, sondern ergänzend anzusehen möglich macht. Wir charakterisierten die Entwicklung

des Werterlebens als einen Prozeß ständiger Differenzierung und ständig tiefer gehender und weiter reichender Erfassung des eigenen und fremden Wesens. Die Spaltungen, die auf Antagonismen von Werten beruhen, und diese wieder auf dem einheitlichen Traggrund der Funktion des Trotzes, wie wir später nachweisen werden, sind mannigfacher Art. Wir können sie selbstverständlich hier nicht alle erfassen und beschränken uns bloß auf die in unserer Arbeit berührten.

1. Kind-Erwachsener. Durch die biologische Verbundenheit ist der Jugendliche in die Altersreihe gestellt, er steht zwischen Kind und Erwachsenem, zu denen er in ganz verschiedener Weise Stellung nehmen kann. Er erlebt sich teilweise noch in seinem Kindsein und auf der anderen Seite in seiner Möglichkeit, Erwachsener zu sein. Aus dem Mangel an wirklichem Kontinuitätserleben kann er die Erwachsenenwelt radikal bejahen, und die Welt des Kindes ablehnen oder auch umgekehrt. In dieser Spaltung tritt uns der primärste Dualismus entgegen, in den der Jugendliche hineingestellt ist. Einige Weisen, wie dieser Dualismus empfunden wird, wollen wir hier mitteilen.

Wir deuteten an, daß die unmittelbare naive Verbundenheit des Kindes zur Welt in der Pubertätszeit verloren geht. Wir konnten im wesentlichen vier Verhaltungsweisen aufdecken[1].

A. empfindet keinerlei Schmerz darüber, daß die Kindheit vorbei ist. Er lehnt zwar alles, was an seine Kindheit erinnert, ab. Er ist oft ausfällig gegen seine jüngeren Geschwister, denen er immer zu beweisen sucht, daß sie eben „noch" Kinder sind, daß sie noch gar nichts können und verstehen. Wenn seine Eltern Kinderstreiche und Kindervergehen von ihm erzählen, wird er wütend, schämt sich und verbittet sich das. Die Eltern sollen davon überhaupt nichts sagen. Er versteht nicht, daß die Eltern Freude an diesen Erinnerungen haben können. „Ihr blamiert mich doch damit nur vor andern", und als ihm die Eltern dann sagen: „So etwas tut doch jeder einmal, dafür sind wir alle Kinder gewesen", erwidert A., „das ist mir einerlei, ich kann das nicht vertragen".

A. will an seine Kindheit nicht erinnert sein. Das zeigt sich in allem, was er tut. Diese Verhaltung ist besonders stark in der Phase des aktiven Trotzes und der des Wunschfiebers, ein Er-

[1] Wir haben in diesem Teil zahlreiche jugendliche Aufzeichnungen benutzt, daneben auch die Befragung von Erwachsenen und Jugendlichen, die über eine gute Gabe der Selbstbeobachtung verfügten.

wachsener sein zu wollen. Der Trotz gegen die Eltern mag oftmals im Grunde aus dieser Ablehnung entsprungen sein, Kindheit und Eltern gehören so eng zusammen, daß es schwer ist zu entscheiden, wo der tiefere Anlaß liegt. Bei A. ist das Erleben gerichtet auf die eigene Kindheit, bei anderen mehr auf die Eltern. A. lehnt die Erwachsenen ab, die ihn nicht als solchen anerkennen wollen, er bejaht also das Erwachsensein. Er lehnt die Kindheit ab, trägt aber in allem zur Schau, daß er noch ganz und gar Kind ist in seinem Verhalten zur Welt des Erwachsenen.

Bei L. ist das Erleben der Kindheit ganz anders. Er empfindet die vergangene Kindheit als Verlust, er trauert, daß sie vergangen ist. L. leidet unter den Spaltungen ungeheuer stark. Ein starkes Bewußtsein von der eigenen Veränderung vom Kinde fort, auf die JASPERS[1] hinweist, ist für ihn typisch. Er sucht sich die Schönheiten seiner Kindheit immer wieder vor Augen zu führen und erlebt sie noch einmal in der Erinnerung. Sentimentalität ist seine Grundhaltung. Die Erinnerung wird zum neuen Erleben gesteigert. Er hat einen rührenden Hang zu Kindern und spielt gerne mit ihnen. Er ist sehr empfindlich, beobachtet sich stark und reflektiert über sein Verhalten.

Beide Verhaltungsweisen können die Pubertät hindurch dauern. Wir fanden aber die erste häufiger an der Grenze der Vorpubertät zur zweiten Phase, die zweite in der dritten. Ja man kann sagen, daß manche Menschen, und L. behauptet das von sich selbst, noch einmal am Ende ihrer Pubertät eine zweite Kindheit erleben. Es sind solche Menschen, die eine starke Anlage zur bleibenden Kindheitsstruktur haben. L. berichtet das von sich und hat es auch schriftlich niedergelegt. In dieser Beziehung wird dann das sentimentalische Erleben der Kindheit zu einer Form des Experimentierens nach der Kindheitsstruktur, dem dann die Unmittelbarkeit kindlichen Erlebens in höherer Form wirklich folgen kann, frei von aller Sentimentalität. Der Abstand, der für jedes sentimentalische Gefühl Bedingung ist, geht verloren.

Tritt das Erlebnis der Distanz von Kind und Erwachsenem in die Reflexion, so ist das oft gleichbedeutend mit der Spaltung von gefühlsmäßigem Handeln und freiem Denken. A. bejaht das freie Denken, das den Menschen auszeichnet vor dem Tier. Er kämpft gegen den Instinktwillen an und dieser erscheint ihm im

---

[1] JASPERS, Psychopathologie, S. 72—77.

Kampfe immer deutlicher als gefährlicher Gegner. Er sagt: „Ich habe ihn dann später deutlich als Teufel empfunden, der mich ständig verfolgt und irre macht. Einige Male hatte ich das Gefühl, daß er eine Gestalt sei, die hinter meinem Rücken stehe und die ich mit zorniger Geste und den Worten Christi, „hebe dich weg von mir, Satan", abwies. Die Objektivation des hypobulischen Willens in eine Gestalt ist unseren Beobachtungen nach schon die erste Lösung dieser Spannung. Sie bedeutet den ersten Grad des Abreagierens und Freiwerdens. Ganz umgekehrt ist es bei L. Er fühlt sich beengt und geknechtet von der sich immer aufdrängenden Reflexion, dem Gedanken. Er nennt ihn „Loki", er haßt ihn, weil er immer dann, wenn er einen freudigen Entschluß fassen will, störend dazwischen tritt mit dem Hinweis auf das: überlege, ob du auch darfst. Seine Sehnsucht ist, wieder so handeln können wie ein Kind, so unmittelbar und naiv. Er schreibt von sich: „Mein Herz umschwebt ein böser Geselle, er grübelt und kämpft mit Lokis Waffen und zweifelt und verheißt Unglück und sagt: du darfst nicht, und fragt: darfst du auch?, was meinem Herzen noch weher tut. Der böse Geselle flüstert meinem Herzen Falsches ins Ohr und will es strauchelnd machen. Fleuch, elender Loki, fleuch!!!"

Diesen beiden Verhaltungen zur Kindheit entsprechen zwei andere zum Erwachsenensein. Das Erwachsenensein kann in allem, wie es erscheint, als höchster Wert gelten. Alle Lebensformen, in denen sich der Erwachsene bewegt, werden erstrebt und kritiklos hingenommen. Der Jugendliche wächst ohne Widerstände in die Erwachsenenwelt hinein, er sieht den Sinn der Jugendlichkeit, wenn auch nicht klar und bewußt, darin, so schnell als möglich ein Erwachsener zu werden und als solcher gewertet zu werden. Dieser Typus wird in seinem Streben, ein Erwachsener zu sein, oft zur Karikatur, dann nämlich, wenn er sich bewußt als Erwachsener geben sill. Es ist die Verhaltung, die STERN als wesentlich für den evolutiven Typus ansieht[1]. In den Jugendbünden wird den Älteren als den Hütern der Tradition der herrschenden Lebensformen oft entscheidender Einfluß zugebilligt.

Die Erwachsenenwelt kann aber auch radikal abgelehnt werden, ihr zum Trotz wird gerade die eigene Jugendlichkeit, die man scharf gegenüber dem Erwachsenensein abzugrenzen versucht, betont. Der Erwachsene erscheint als der mechanisierte, flache

---

[1] Entwicklung der Idealbildung der reiferen Jugend. *ZPPs.* 24.

und stumpfe Mensch, der alles nur tut, weil er es so gewohnt ist, der sich von praktischen Interessen leiten läßt und eine satte Genügsamkeit als sein Lebensziel ansieht. Besonders der Wandervogel, der aus der bürgerlichen Schicht hervorging und im Kampf gegen Individualismus, Liberalismus und Intellektualismus stand und als seine höchsten Ideale die Natürlichkeit und Echtheit, die Einfachheit ansah, empfand den Gegensatz von jugendlicher Innerlichkeit und jugendlicher Begeisterung für den tiefen, versteckten Sinn in allem gegenüber dem Gewohnheitstun der Älteren besonders stark. Der Wandervogel betonte aus diesem Erleben heraus die stärkere Abspaltung von der Umwelt, besonders von Schule und Elternhaus. Oft mangelte es ihm an einer radikalen Kampfeinstellung, es blieb bei einer bloßen Sezession und einer romantischen Hingabe an die Natur. Die Abspaltung ging oft so weit, daß man keine Verbundenheit mehr mit dem Gleichaltrigen fühlte, die Klassengemeinschaft und der Schülerverein wurden als Abbilder der bürgerlichen Gesellschaftsordnung angesehen und oft fühlte man sich älteren Gleichgesinnten eher und tiefer verbunden als den Gleichaltrigen. So lag auch in dieser Abspaltung von der Gesellschaft und der Betonung der Jugendlichkeit ihr gegenüber letzten Endes eine Hinkehr zum Älteren, den man aber aus der eigenen Erlebnisweise heraus nicht als den Älteren erlebt, sondern als den, der die gleichen Ideale verficht — jene innere Teleologie, auf die wir noch öfter stoßen werden.

Als höchstes Ideal empfindet diese Bewegung die Totalität des Lebens. Die „Fahrt", die oft von einer Art abenteuerlichen Erlebens, in dem das Geheimnisvolle einerseits und andererseits das bloß Dynamische (das Immerzu, Irgendwohin) dominiert, getragen ist, wird zum Symbol für diese Lebensauffassung. So entwickelte sich nicht selten auf dieser Grundhaltung der Typus des ewigen Wandervogels, der letzten Endes keinen Kontakt mehr mit der Wirklichkeit hatte. Und in diesem Streben nach Totalität geht man letzten Endes der echten Totalität verlustig. Die Totalität stand eben in einem ganz komplexen Werterleben, das das ganze Tun bestimmte und bei dem starken Drang, dieses Werterlebnis auszukosten und nicht eine Totalität zu schaffen, in der Umbiegung der Wirklichkeit, wurden Teile der Welt ganz bedeutungslos und damit verlor der Jugendliche auch die totale Beziehung zu ihr[1].

[1] Gurian, Die deutsche Jugendbewegung.

Ein Blick auf den Entwicklungsverlauf im allgemeinen läßt uns sehen, daß gerade die, die in ihrer Jugendzeit die Kindheit und die Kindheitsstruktur ablehnten, oft zu Menschen werden, denen die Kindheitsstruktur, wenn auch nicht später selbst eignet, so doch als Gegenstand der Sehnsucht bleibt; und daß die Jugendlichen, die die geschilderte Erwachsenenwelt ablehnten, gerade dadurch früh zu Erwachsenen wurden und in ihrem übermäßigen Ernst dem Leben gegenüber frühzeitiger erschöpften als andere Jugendliche, die ihr Kindsein der ersten Phase in naiver Jungenhaftigkeit, ohne sich um die Erwachsenenwelt zu kümmern, sich bewahrten.

So stoßen wir auf eine innere Dissonanz, die diesen äußeren Spannungen zugrunde liegt. Der Ablehnung von Kind bezw. Erwachsenem entspricht in einem tieferen Sinne und in einer tieferen Schicht oft eine Anerkennung, die ihrem Sinn nach biologisch ein Wecken und Lebendighalten des Abgelehnten bewirkt.

Die eben beschriebene Spaltung und die Stellung des Jugendlichen zu ihr ist bedingt durch die Entwicklung und wird von ihr aus erst verständlich. Sie ist im wesentlichen ein Antagonismus zwischen dem was war und dem was sein wird. Nur in den seltensten Fällen dürfte dem Jugendlichen dieser Zusammenhang klar bewußt werden, ja oft erscheint gerade die Unbewußtheit dieser Zusammenhänge die Voraussetzung für die ungehemmte Stellungnahme für und wider das eine oder das andere. Die älteren Schichten und die immer neu sich formenden Verhaltungen spiegeln sich im jugendlichen Bewußtsein als unverträgliche Gegensätze, da er in seiner radikalen Betonung oder Verleugnung des Unterschiedenseins von Kind und Erwachsenem die inneren Zusammenhänge nicht fühlt, wir sagen, weil er nicht historisch denkt.

Eine andere Spaltung, die mit dieser innerlich zusammenhängt, aber nicht im Längsschnitt orientiert ist, sondern im Querschnitt, ist die von

2. Selbst und Anderem. Nicht alle Jugendlichen erleben sie gleich stark. Sie ist stärker durch das Ich-Erleben bedingt als die erste und kann jene, trifft sie in einer Seele mit ihr zusammen, noch vertiefen. Der Jugendliche erlebt sich als anders als seine Mitmenschen und seine Kameraden. Er ist oft ratlos dieser Erfahrung gegenüber. Nicht selten gibt er sich ganz diesen

inneren interessanten Zuständen hin, „brütet" in sich hinein, grübelt und vergißt seine Umwelt. Unter dem Eindruck dieses Erlebens tritt eine Entfremdung der Welt ein. Die Welt erscheint verändert, sie scheint bedrückend oder kalt, aufregend oder gleichgültig. Mit dieser Erfahrung geht die der Grenze des eigenen Selbst und der Dinge Hand in Hand. Der Jugendliche ist auf einmal abgespalten von der Welt, a-kohärent geworden. Diese Haltung kann bis zu einer Art Autismus gesteigert sein. Der Jugendliche lebt dann in seiner Anschauungswelt, in der seine ganz persönlichen Gesetze gelten. Er hat seine eigenen Begriffe, nicht selten auch seine eigene Sprache. Dem Trieb zur Abspaltung kommt die Tendenz, für andere ein Geheimnis zu sein, und das Geheimnishaben zuhilfe. Jeder jugendlichen Gemeinschaft haftet ein Zug von diesem Autismus an, doch ist er selten so stark, daß er zur Abspaltung von der Welt führt und so bedeutet jugendlicher Autismus etwas ganz anderes als der schizophrene. SCHWENNINGER[1] hat als die Merkmale des schizophrenen Autismus festgestellt:

1. die Einigungen und Sonderungen, in denen der normale Mensch für gewöhnlich lebt, erfahren in der Schizophrenie eine Sonderung bis zur völligen Trennung.

2. Auflösen der Einfühlung in fremde Menschen, deren Erfassung als Lebendiges und Psychisches.

3. Verlust des Wertsinnes (Gleichgültigkeit, Affektlosigkeit).

4. Darniederliegende Initiative.

5. Schwinden der Einsicht in die formale Logik und die Sollensordnungen. Dominanz primitiv-logischen Denkens.

Dabei ist ausdrücklich zu betonen, daß den Schizophrenen nicht das Wirklichkeitsbewußtsein abgeht. Sie haben nur eine andere Welt, die uns als unwirklich erscheint, für sie aber höchste Wirklichkeit ist. Die Entfremdung von der Umgebung geschieht trotz ihrer Bekanntheit.

Wenn wir nun den jugendlichen Autismus damit vergleichen, so trifft für ihn manches, allerdings mit Einschränkungen, davon zu. „Die Einengungen und Sonderungen, in denen der normale Mensch lebt, erfahren" — in der Pubertät — „oft eine Sonderung und führen oft zu völliger Trennung". Auch die Einfühlung in fremde Menschen hört oft auf (Teil III), auch von einem Darniederliegen der Initiative kann man beim Jugendlichen in seinen „negativen

[1] *Z.N.P.* 77—79, S. 473f.

Phasen" sprechen, und bis zum gewissen Grade kann er der formalen Logik und den Sollensordnungen der Erwachsenen entfremden. Aber in all dem spüren wir noch ein Hin zur objektiven Wirklichkeit. Wir empfinden seine Abspaltung nicht als Druck, sondern als ein Zurückziehen von der Umwelt. Der Wertsinn ist im Gegenteil bis aufs höchste gesteigert, nur werden die Werte jetzt anders erlebt. Das Spüren der Werte in einer reinen und von praktischen Notwendigkeiten ungetrübten Weise und damit natürlich auch von denen der Umwelt gebräuchlichen Verordnungen losgelöst, läßt ihn auf diese neuen Erlebnisse hören und über sie nachdenken, nach der Rangordnung der Werte theoretisch fragen, nach der höchsten Idee, die dann oft bis in die absurdesten Konsequenzen gedacht und befolgt wird. Der jugendliche Autismus bedeutet also nicht Abspaltung — wenn er auch so erscheint —, sondern ein Wachsen des inneren Menschen, die Ausbildung von Funktionen, die, bestimmt für einen Typus des Jugendlichen, wahrscheinlich aber mehr oder weniger für alle, ohne eine zeitweilige Abkehr von der Umwelt nicht erfolgt wäre Es steckt in ihr der tiefe Sinn einer Vorbereitung für das Leben, wie sie Asketen und Heilige, die alle autistische Züge hatten, als Erziehungsmethode gepflegt haben. Nicht selten treffen wir bei sentimentalischen Naturen so etwas wie das Märtyrererlebnis, „an dieser bösen Welt zugrunde gehen zu müssen". Das ist eine Form des jugendlichen Autismus, die oft Psychosen zur Folge hat. Harmloser ist der intellektuelle und rationale Autismus.

Neben den Erlebnissen des Geheimnisseins und Geheimnishabens und dem der neuen inneren Zustände kommt als drittes Moment hinzu das Erlebnis des tieferen Sinns alles dessen, was ist. Mit der ständigen Lockerung der kindlichen Bindungen an die Welt, die alle Dinge als Wirkendes erfahren ließ, erlebt der Jugendliche nun immer mehr die a-kohärent wirkende Umwelt als unverständlich, fremd und sinnlos. In ihm lebt aber der Trieb zur Kohärenz, zu einer neuen inneren Verbundenheit mit den Dingen (die Kindheit). Da stiftet er eine sekundäre subjektive Kohärenz; in seiner Anschauungswelt erhält alles neue, oft fremdartige Bedeutungen, die er selbst erzeugt hat. Und hier ist die größte Domäne des teleokausalen Denkens. Der Jugendliche wird so Sinnverleiher, Sinngeber des Sinnlosen. Der Sinn ist das rein subjektive Band, das er von sich webt zu allen Dingen der

Welt. Mehr oder weniger kann der „objektive“ Sinn ganz hinter diesem zurücktreten. Auch hier ist ganz deutlich, obwohl die Abkehr als eine Verneinung der Welt erscheint, wird sie doch von tieferliegenden Verhaltungsweisen bestimmt zu einer Zukehr zu ihr.

Ganz ähnliche Funktionen wie das Erlebnis des Sinns hat das Erlebnis des unmittelbaren Inneseins des Wesens der Dinge in der Intuition. Diese Erkenntnisart wird besonders von Jugendlichen und jugendlich empfindenden Menschen hochgeschätzt. Die nüchternen, realen und kausalen Beziehungen der Dinge untereinander und zu ihnen selbst können die gesuchte innere Anteilnahme an den Dingen nicht befriedigen. In der Intuition besteht, dagegen die Möglichkeit, mit dem eigenen Innern nicht nur denkend, sondern sogar „wesenserzeugend“ an ihnen teilzunehmen. — Dasselbe Erlebnis kann verbunden sein mit für uns ganz logisch erscheinenden Folgerungen und Schlüssen. In der Einordnung der Welt in ein logisches und begriffliches System wird ihr ihre beunruhigende Fremdheit genommen, wird ihr geheimnisvolles Sein enthüllt und, durch das teleokausale Denken bestimmt, als bekannt und vertraut erlebt. So erlebt sich der Jugendliche nun auf einmal (wenn auch oft nur stimmungsmäßig) als der Mächtigere über die Dinge, und wer wollte anzweifeln, daß dies eine ganz reale Beziehung zur Welt ist. Das aber ist festzuhalten, es handelt sich bei all den genannten Momenten um eine Überwertigkeit des subjektiven Erlebens, das wir in unserer Einstellung allerdings nicht als den objektiven Gegebenheiten widerstreitend anerkennen, wenn das auch der Jugendliche tut, sondern als eine sich entwickelnde neue tiefere Form des Erlebens der Welt, in der — allerdings mit der Hinneigung zu diesem oder jenem Typus — auch die objektive Welt mehr oder weniger zu ihrem Rechte kommt[1].

Eine andere Spaltung, die uns die zuletzt dargestellte in besonderer Gestalt zeigt, ist die von

3. Individuum und Gemeinschaft. Das wesentliche Merkmal der kindlichen Lebensform ist das naive, unmittelbare Mitleben mit den Menschen seiner Umgebung. Es ist frei von ethischer Reflexion und frei von praktischer Überlegung. Es ist eine in den tiefsten Schichten wurzelnde Verhaltungsweise, fast einer „mystischen Partizipation“[2] gleichend. Die Freude der Um-

[1] Siehe dazu auch Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 253.

[2] Levy-Brühl, Die geistige Welt des Primitiven, 1927.

welt hat unmittelbar Ansteckungscharakter, freut sich das Tier, der Mensch, so ist diese Freude schlechthin auch die Freude des Kindes. Die Identifikation mit der Familie ist stärker als alle moralischen Überlegungen. Die Feinde des Vaters, des Dorfes sind auch die von ihm gehaßten. Mit der Akzentuierung des Ich-Erlebens in der Reifezeit erlebt sich der Jugendliche, wie wir andeuteten, zunächst als anders, oft aber auch als von der Umgebung grundverschieden. Aber er entdeckt auch die Eltern, die Umgebung als anders. Da eine solche Erfahrung im Wertbewußtsein verankert ist und nicht bloß als eine Feststellung der Tatsachen aufgefaßt werden darf, wird diese Veränderung den Eltern oft übel genommen. Das kindliche Idealbild der Eltern beharrt noch in dem jugendlichen Werterleben und auf der andern Seite steigert sich die Realitätserkenntnis so, daß dem Jugendlichen der Abstand des Idealbildes von dem wirklichen Sein der Eltern bewußt wird. Häberlin[1] berichtet von einem Fall, wo diese Spannung keine Lösung fand und der Jugendliche sogar glaubte, er sei gar nicht das Kind dieser Eltern, sie seien seine Stiefeltern. Auch Dostojewski läßt das Bild seines Vaters nicht los und führt ihn zu manchen Konflikten. Bei A. trat eine volle Entfremdungserscheinung vom Vater ein, von der Phase des aktiven Trotzes an bis zur Phase der Entspannung.

Nicht nur, daß auf diese Weise die Bindungen zur nächsten Umgebung sich lockern, auch die Verbindung der anderen untereinander erscheint als anders geworden. Das Verhältnis von Vater und Mutter erscheint in einem ganz neuen Lichte, auch das Verhältnis der Nachbarn und Freunde untereinander. A. hat in der Phase der Krise keinen Freund und versicherte mir öfter, daß es auch keine Freundschaft unter den Klassenkameraden gebe, alles sei reine Selbstsucht, ein Zweck, ein Vorteil führe die einzelnen zusammen. Die inneren Bindungen der Gemeinschaftsglieder werden nicht verstanden und auch nicht mehr empfunden. Nur noch zu diesem und jenem Menschen und oft nur für kurze Zeit fühlt man eine innere Verbundenheit. Oft hängt von einer solchen inneren Verbundenheit mit einem einzelnen das ganze Gemeinschaftsempfinden ab, die Bekanntheit aller anderen, die damit zusammen sind. Das ist ein deutliches Zeichen dafür, wie punktualisiert oft das Erleben wird und die Abwesenheit dieser ganz irrealen Bindung

---

[1] Häberlin, Eltern und Kinder, Basel 1922, S. 32ff.

mit diesem Freund kann ein Entfremdungsgefühl von der ganzen Gemeinschaft zur Folge haben. CHARLOTTE BÜHLER[1] weist auf einen solchen Fall hin. Die Folge dieses Erlebens ist, daß die Gemeinschaft jetzt erlebt wird als eine Summe von Individuen. Der Jugendliche entdeckt nicht nur sich als isoliert, als anders, sondern auch alle andern, und oft ist das letzte stärker als das erste. Aus unseren Untersuchungen über Jugendbünde, auf die wir oben kurz hinwiesen, geht hervor, daß bei den stark rationalen Jugendlichen das Erlebnis der Isoliertheit der anderen untereinander stärker und früher auftritt als das der Isoliertheit seiner selbst. Daraus rechtfertigt B. in seiner „Geschichte des Staates Walagrü" seine vielen Gesetze und Paragraphen, die das Zusammenleben organisieren sollen. Die Glieder des Staates verstehen diesen „Ernst" nicht, sie leben eben noch in naiver innerer Verbundenheit, durch Spiele und Abenteuer zusammengehalten, und als auch in ihnen so etwas aufleuchtet wie die „Isoliertheit aller von allen", als sie ihr Anderssein entdecken, da lehnen sie den „Staat" und seine Gesetze ab. Die Tendenz aber, das Leben nach rationalen Formen zu regeln, ist ein deutliches Zeichen dafür, daß die innere Verbundenheit gelockert ist und bedeutet ihrem Sinne nach ein Experimentieren nach einer neuen inneren Verbundenheit mit der Gemeinschaft über eine gemeinsame Idee.

Wir erkennen hier deutlich den Übergang von Phase 1 zu Phase 2 im Erleben der Gemeinschaft. Die Lebensform der Vorpubertät ist die Horde, in der eine Absicht, ein Tun „eine Idee" wirkt und verbindet. In der zweiten Phase empfindet der Jugendliche die eigenartige Isoliertheit der „Glieder" und erlebt ihre innere Verbundenheit erst über die Idee hin, die von der Wirklichkeit abgelöst, an die Gemeinschaft angelegt wird. Erst über diese Idee hin kann er in der Gemeinschaft innerlich mitleben. Diese Gemeinschaftsidee hat dieselben Merkmale wie die anderen Persönlichkeitswerte, die wir oben skizzierten, und auch dieselben Funktionen. Das für diese zweite Phase typische Gemeinschaftserleben ist das Erleben des Bundes, der Ideengemeinschaft, in der die gemeinsam erlebte Idee und die bewußt nach ihr und auf sie gerichtete Lebensform das Wesentliche sind. Dieses Bundeserleben hat seine eigene Entwicklung von den Jungen-Bünden der Vorpubertät bis zu dem traditionellen Bundeswesen des Studenten.

[1] CH. BÜHLER, a. a. O., Tagebuch V, S. 156.

Es hat seine eigene Färbung durch die Ideale, die ,,gepflegt" werden, seien diese nun Kampf gegen Nikotin und Alkohol, Kampf für vegetarische Lebensweise oder Kampf für ,,Freiheit, Ehre, Vaterland". Immer ist das typisch, daß das ganze Leben bestimmt wird durch das gleichsam über allem schwebende Ideal des Bundes. Das Ideal wird zum Gewissen des Bundes und der ,,Führer" spricht in seinem Auftrag.

Erst in der letzten Phase wird die Gemeinschaft als Gemeinde verstanden. Mit dieser Verbundenheit über die Norm hin gibt sich der Jugendliche nicht zufrieden; er fühlt eine tiefere Verbundenheit. Es erfaßt ihn eine Sehnsucht nach Verstehen und Verstandenwerden, was oft im Bundesleben zu kurz kommt. Nicht selten zieht er sich aus dem Bundesleben zurück, da ihm das Zusammenleben mit dem Freunde, und sei es nur ein einziger, wertvoller erscheint als jenes. Es bricht in dieser Phase das Empfinden durch, daß die Norm und die Gesetze im Menschen selbst lebend und wirkend sein müssen, sollen sie echt sein. Es bricht die Überzeugung durch, daß nicht im ,,krampfhaften Befolgen" das Höchste liege, sondern in der ,,Selbstverständlichkeit", mit der dies getan wird aus unmittelbarem inneren Einssein heraus. Stählin[1] hat aus seinem reichen Umgang mit den Jugendlichen diese Tendenz zur Gemeinde deutlich gespürt, wenn er sagt: ,,Der Mensch, der nicht mehr ‚gut sein will', weil es irgend jemand so von ihm verlangt oder es ihm so zeigt, oder gar weil es im Hinblick auf irgendwelche persönlichen oder überpersönlichen Zwecke so nötig ist, sondern der Mensch, in dem das Göttliche ‚genaturet' ist, so daß er gar nicht anders kann und wie die Blüten an der Pflanze, so an ihm die ,,guten Werke" wachsen." Wir könnten dies als ein Beispiel den oben mitgeteilten anreihen, die wir als charakteristisch für den Übergang von Phase 2 zu Phase 3 ansahen. Sie kündigen eine Sehnsucht nach innerer Verbundenheit mit der Welt an, eine Sehnsucht nach Kontinuität mit dem Kindlichen in der Seele und seiner Hinaufhebung in eine höhere Schicht.

Wir erkennen ohne Schwierigkeiten in diesen Ausführungen Stufen des Gemeinschaftserlebens, die den formalen Zügen der drei Phasen des Werterlebens und im besonderen auch denen der Entdeckung des Personwertes (Modell, Beispiel, Vorbild) entsprechen — man könnte sie sich geradezu auch als ,,Ebenen" der

---

[1] Stählin, Fieber und Heil in der Jugendbewegung, S. 54.

gesamten Entwicklung des Jugendlichen denken, in denen Ich und Gemeinschaftserleben ihre gemeinsame Wurzel haben.

Ganz entsprechend ist das Erlebnis des Führers in den drei Stufen. In der ersten überwiegt der Führer im engeren Sinne, dessen Funktion im wesentlichen darin besteht, der Horde Arbeitsanstöße zu geben. Man kann ihn treffenderweise Anführer nennen. Er ist nicht besonders herausgestellt und hat keine „gehobene" Stellung, er ist Anreger und Motor der Horde, in der ein Drang nach Bewegung und Überraschung das Bestimmende ist. In dem Bund wird der Führer in zwei besonderen Formen erlebt, als Herrscher und als Apostel. Der Herrscher wird erlebt als der Hüter des Ideals, ihm ordnet man sich unter, der Apostel dagegen als der Verkünder der Idee. Oft ist beides in einem Jugendlichen vereinigt, und nur die Akzentuierung nach der einen oder anderen Seite hin ist der Grund unserer Unterscheidung. Diese drei Typen des Führers sind in ähnlicher Weise von V. WINKLER[1] herausgestellt worden und treffen im großen und ganzen das Führererlebnis der drei von uns aufgewiesenen Phasen. (Den ersten Typus nennt W. Erzieher, was sicher mißverständlich ist, da alle drei erzieherische Funktion im besonderen Sinne haben[2].)

Überschauen wir noch einmal diese Spaltung von Individuum und Gemeinschaft, so wird uns ebenso wie bei der vorigen deutlich, daß sie letzten Endes auf eine tiefere Verbundenheit mit dem anderen Menschen hinweist. Mag sich der Jugendliche auch abkehren von dem atomistischen Erlebnis der Gemeinschaft als einer Summe von Individuen und eine tiefere Verbundenheit mit dem Einzelnen anstreben als das wertvollere und tiefere Gemeinschaftsleben, oder sich gar von der Gemeinschaft abwenden und die Einsamkeit als höchsten Wert erleben, immer wieder zieht es ihn zurück, sei es, indem er auch in dem atomischen Erlebnis kraft der in ihm wirkenden Sehnsucht nach neuer Verbundenheit weiter denkt und eine neue Gemeinschaftsform in der Ideengemeinschaft findet, oder indem er in einsamer Sammlung die Reinheit der Ideen empfinden lernt und so einem ständig wachsenden Reinigungsprozeß von seinen Vorurteilen unterliegt, der ihm den Wert des Ver-

---

[1] WINKLER in *ZPPs.* 28, Heft 4 u. 5.

[2] Erzieher würden wir den nennen, der alle 3 Formen des „Führens" in sich vereinigte in einer höheren Form des Menschentums. Das muß der Vater vor allem sein, da er durch alle Phasen hindurch führen soll — der Lehrer hat mehr oder weniger besondere Phasen zu betreuen.

neinten gerade wegen seiner Abwesenheit doppelt stark empfinden läßt.

Um uns die Spaltungserscheinungen noch deutlicher zu machen, wollen wir nun die kurz charakterisieren, die im besonderen der über sein Selbst und das Wertwollen reflektierende Jugendliche erlebt. Die eben geschilderten Spaltungen liegen gewissermaßen außerhalb des Jugendlichen, sie werden vom Jugendlichen wenigstens als in der Außenwelt vorhandene empfunden. Es liegt uns hier gewissermaßen das allgemeinste Spaltungserlebnis des Jugendlichen vor, das jeder mehr oder weniger empfindet: das von Innen und Außen. Die selbstverständlich auch im Innern wurzelnden Spaltungen sind „objektiviert". Der über das Selbst reflektierende Jugendliche aber spürt die Gegensätze in sich selbst und kann uns, da sie seine Aufmerksamkeit ständig auf sich richten, über sie Aufschluß geben. Es sind die Spaltungen:

4. Erkennen und Erfahren[1],
5. Sollen und Können,
6. Pflicht und Neigung.

Allen diesen Spaltungen liegt als die primärste die in unserer Arbeit beschriebene von Ideal und Wirklichkeit zugrunde. Nur von ihrem Verständnis aus ist es möglich, diese Spaltungen richtig zu charakterisieren.

4. Erkennen und Erfahren. Beides sind Entdeckungsweisen der Welt. Sie bestehen für den Erwachsenen nebeneinander, ohne als sich widerstreitend angesehen zu werden. Dem Jugendlichen dagegen erscheinen sie als Gegensätze, da sie verschieden gewertet werden. Erfahren wird vom Jugendlichen oft mit Erleben gleichgesetzt und wird dann Ausdruck für die innere kohärente Anteilnahme an den Vorgängen in der Welt, Erkennen dagegen die verstandesmäßige Anteilnahme. Die Spaltung kann augenblicklich so, dann wieder anders gelöst sein; einmal kann er das Erkennen, das andere Mal das Erleben betonen je nach den Wertkomplexen, die dominieren. So kann er das Erkennen ablehnen, weil er es als Lebensform des Erwachsenen „erkennt", oder auch das Erleben, weil es ihm momentan als solches der Erwachsenen, als „bloßes" Erfahren erscheint, dem gegenüber er das Erkennen als eine höhere Form der menschlichen Haltung zur Welt ansieht,

[1] Vergleiche hierzu auch eine ganz im Sinne unserer Auffassung gehaltene Veröffentlichung von Metz in „Mitteilungen des Psychologischen Instituts der Universität Marburg", 1927.

indem er mit dem Erlebnis des Erkennens momentan das der Freiheit hat. So kann er diese Gegensätzlichkeit, ist sie labil, lange Zeit empfinden, falls er den Widerstreit Innen-Außen oder den von Kind-Erwachsenem kreuzt. Das läßt uns einen Blick in die Kompliziertheit des jugendlichen Erlebens tun. Wenden wir uns der einfacheren Form zu, der Ablehnung bzw. Bejahung des Erkennens. Es wird abgelehnt, weil es die Dinge vernichtet, ihres Wesens beraubt, weil es das Lebendige tötet oder mechanisiert, das Leben in ein totes System von Begriffen bringt. Daraus entspringt der leidenschaftliche Kampf gegen das Programm und die Satzung, die Forderung nach innerer Verbundenheit. Organisation ist verhaßt, da sie nach Mechanisierung und Vergewaltigung eines Lebendigen klingt.

Im anderen Falle kann das Erkennen als höchster Wert erlebt werden, das Erkennen erst erschließt die Welt; im reinen Erkennen, in der Abkehr von aller Erfahrung offenbart sich uns das tiefere Wesen des Seins. (Platonisches Erleben.) Alle bloße Erfahrung wird abgelehnt und abgewertet. Obwohl man zwar die ratio ablehnt, obwohl man alles Erkennen verbannt. obwohl man im anderen Fall alle gefühlsmäßige Haltung, alles bloße Leben und Erfahren als primitive Verhaltungsweisen ablehnt, immer wieder schleicht sich der Partner durch eine Hintertür ein.

Es wird uns die Vermutung nahegelegt, daß der Jugendliche abwechselnd durch die eine und durch die andere Denkschicht je nach der dominierenden Werthaltung bestimmt ist. So lebt dieser innere Zwiespalt oft lange Zeit in der jugendlichen Seele und erzeugt jenes widerspruchsvolle äußere Bild, vor dem er eines Tages selbst erschrickt. Dann entdeckt er, daß aus dem Bund, der frei von aller ratio existieren sollte, ein Rede- und Diskutierverein und aus dem das unmittelbare Erfahren der Natur suchenden Bund ein Zeitschriftenverein geworden ist. Darum folgt im Bundesleben selbst Spaltung auf Spaltung und Stählin (a. a. O., S. 38) sagt: „Die Geschichte des Wandervogels in seinem letzten Jahrzehnt ist die Geschichte endloser und unerquicklicher Streitigkeiten, Austritte, Spaltungen und Neugründungen gewesen."

In anderer Hinsicht erscheint diese Spaltung zwischen Erkennen und Erfahren als die von eigener individueller Einsicht und wissensmäßigem Erfahrungserwerb, besonders dann, wenn die Spaltung Kind-Erwachsener dominiert. Das Wissen wird abgewertet, da es zum Gewohnheitsgebrauch wird und zum „Bescheidwissen" entartet. In dem Drang nach innerer Verbundenheit wird

demgegenüber „Wesenswissen" gefordert, das man durch den intellektuellen Erkenntnisakt garantiert sieht. Das übermittelte Wissen oder sogar das zur Übermittelung fähige Wissen erscheint als Wissen oberflächlicher Art. Es ist verdinglichtes Wissen, das eine Entwürdigung des echten Wissens bedeutet. Wir stoßen hier auf einen neuen beherrschenden Gegensatz von Erkenntnisakt und Erkenntniseffekt. Ihr tiefer Sinn ist die spontane Eigenerkenntnis gegenüber rezeptiver Aufnahme dessen, was andere gedacht haben. Dieser Gegensatz liegt in den schon oft berührten allgemeineren, von Innerem und Äußerem begründet. In der dominierenden distanzierenden Erlebnisart wird der innere Zusammenhang dieser Gegensätze nicht gespürt und in teleokausaler Denkweise das eine höher gewertet als das andere, und dabei sind doch beide innerlich notwendig aneinander gebunden. Diese organische Einheit der Gegensätze fühlt auch hier der Jugendliche noch nicht, obwohl er ganz in ihrem S nne handelt, da er in Ablehnung einer Seite und der Überbetonung der anderen nicht eine Spaltung erfährt, sondern gerade die abgelehnte Seite im Widerspruch weckt und so sich selbst in den Dienst jener inneren Einheit stellt, die ihm später als schlichte Notwendigkeit in ihrem „es ist so" entgegentritt. So macht auch hier seine Erkenntnis den Weg von außen nach innen, indem er zuerst das Gegensätzliche und bloß es erkennen lernt und erst später zur Erkenntnis des Gemeinsamen, der inneren Kontinuität aller Dinge der Welt fortschreitet. Das ist ihm vorerst auch noch ein Geheimnis. Dieses Ganzheitserlebnis kann bei einem Typus des Jugendlichen, wo die präpuberale Phase dominiert (wie bei L.) sogar das Primäre sein, es ist das, was L. in seiner schon erwähnten Philosophie seiner Anschauungswelt die „Intensität" nennt.

Dieses innere Einssein mit den Dingen und die Erkenntnis des Gemeinsamen, des Verbundenen, das nicht schon im logischen Sinne als Allgemeines erlebt wird, sondern noch den Charakter eines Wirkenden und Verbindungstiftenden hat, erscheint dann oft als durch das Gefühl bedingt. Das ist der Grund dafür, daß diese Spaltung auch als die von Intellekt, als dem unterscheidenden und zergliedernden Prinzip, und Gefühl, als dem alles umspannenden und ausgleichenden auftreten kann.

Noch eine andere wichtige Spaltung tritt ein, wenn das Selbst in den Blickpunkt der Reflexion tritt, bzw. sich überhaupt im Denken und Tun, im Sinnen und Träumen verlautbart, es ist die von

5. Sollen und Können. Der Entdeckung des Wertes folgt in mehr oder weniger großem Abstande die Tendenz, ihn verwirklicht zu sehen. Wir nannten diese Tendenz Realisierungstendenz. Sie ist bei bestimmten Typen stärker als bei anderen, was wir oben ausführten. In der Anlegung des Wertes an die Wirklichkeit, die Erwachsenenwelt, wird der Abstand zwischen Wertimpuls und die Möglichkeit ihm nachzugehen, empfunden. Vier Verhaltungen konnten wir hier aufweisen, die uns alle an bestimmten Jugendlichen in mehr oder weniger reiner Form entgegentraten. Die erste ist die schmerzhafte Resignation, die sich zeigt als Wertmüdigkeit und Lahmheit. Es hat keinen Sinn sich zu ereifern. „Wir können nichts zur Besserung der Welt tun, es geht alles seinen Lauf, alles ist Schicksal“ (Vp. W.). Die zweite Verhaltung ist die der Wertverleugnung und Wertumkehr. Alles sittliche Streben, aller Idealismus wird abgelehnt als Unsinn und Überspanntheit. Vp. S. huldigt von dieser Erkenntnis an dem krassesten Materialismus. „Es ist Unsinn, wenn man dauernd gegen die Welt ankämpft. Wir kennen sie ja gar nicht. Man muß in die tiefsten Lebenssümpfe gestiegen sein, um für diese Welt etwas tun zu können. Nach dieser Erkenntnis lebte ich ein Jahr lang ohne jedes Ideal, ich ließ mich ganz vom Leben treiben.“ (Vgl. Teil IV b 3.) Die dritte Verhaltungsweise ist der Wertfanatismus. Das als wahr Erkannte wird mit Feuereifer verteidigt, ein unendlich weites Verantwortungsgefühl umspannt den Jugendlichen mit der Welt. Seine Urteile über die Mitmenschen sind hart und rücksichtslos. Diese Haltung kann sich steigern bis zum Rausch für den Wert und darum kann sie für die Weiterentwicklung des Wertbewußtseins eine Gefahr bedeuten, da sich im Rausch letztlich das Ich und seine Zwiespältigkeit vergißt und es so zur echten Selbsteinschätzung nicht kommen kann. Bei mehr nach innen gerichteten Naturen kann sich diese Spannung zwischen Sollen und Können tiefer in das Selbst verlagern. „Wenn die Werte nicht realisiert werden können, dann liegt das an unserer Schwäche.“ Man entdeckt das Selbst als getrieben von guten und schlechten Trieben. Tendenz zum Guten und hemmende Tendenz des Gemeinen werden hier ganz deutlich gefühlt und zum Problem. Während bei dem Fanatiker die Quellen des Gemeinen und Guten auf Wirklichkeitswelt und Wertwelt verteilt sind, sind sie bei diesem ins eigene Innere verlegt. Ein erbitterter Kampf gegen die Sinnlichkeit setzt ein, der oft mit der Verachtung

der Sinnlichkeit, des eigenen Körpers endet, ihre Werttendenzen verdeckt und so die Entdeckung dieser biologischen Werte und ihres Zusammenhangs mit den geistigen oft auf lange Zeit hinausschiebt. Diese beiden Weisen, den Wert zu erleben, sind charakteristisch für zwei Menschentypen, die sich in der letzten Phase deutlich anzeigen. Wir erkennen sie auch in der Wertphilosophie wieder, die einen empfinden den Wert eingewurzelt im Ich, in den Gefühlen und Strebungen des Menschen, die anderen finden ihn vor in einem besonderen Reich der Werte. Für die einen ist das Wertwollen die Seinsweise der Werte, für die anderen die objektiv findbaren Werte, die man anschauen kann, wie man eine Farbe anschaut (Scheler). Die zweite Form des Werterlebens ist noch deutlicher in der Rickertschen Philosophie, in der der Wert in eine der Wirklichkeitswelt entrückten Sphäre verlegt wird[1].

Sehr bedeutsam ist, wie solche Spannungen gelöst werden können in der zweiten Phase, in der die Zustandswerte des eigenen Selbst überwiegen. Der innere Zwiespalt bedeutet Unruhe und Unzufriedensein. Sehnsucht nach Ruhe ist oft der alleinige stark empfundene Wert. So ist es bei N. Vorher war es die Reinheit, jetzt dominiert jener über diese. Er gibt sich dem Sinnenleben hin, dort Ruhe zu finden. Eine Zeitlang findet er sie. Der Zwiespalt wird erneut wach, das Ideal der Reinheit rückt in die religiöse Sphäre und bekommt erneut Macht, kurzes Geborgensein, dann wieder innere Ruhe usw. Das ist ganz grob schematisiert der Rhythmus, in dem das Werterleben bei N. verläuft. Alle die aufgewiesenen Spaltungen scheinen Spannungen zu sein, die mit dem Dasein des Menschen gegeben sind, es sind ewige Spannungen menschlichen Wesens, die besonders ihre Auslösung in der Reifezeit fordern. In der Stellungnahme zu dieser Spaltung entscheidet sich, wie die höhere seelisch-geistige Gestalt des Menschen wird. Solche Spannungen treten auf, wenn sich eine neue Weltverbundenheit formt. Die Art der Lösung ist entscheidend dafür, ob ein Jugendlicher Mensch höheren oder niederen Grades wird, ob sich ein Ich in ihm entfaltet, ob er Person wird, die ein festes Wertgesetz in sich trägt, das ihm seine Stelle in der Welt weist, ob er ewig in sich zerrissen, mit sich und der Welt hadernd, sie kriti-

[1] E. R. Jaensch, Jahrbücher f. Philosophie III. Die Psychologie in Deutschland und die inneren Richtlinien ihrer Forschungsarbeit.

sierend und gegen sie trotzend bleibt, oder ob er wie ein Spielball auf alle Reize reagiert, ihnen folgt, ob er wird, was die Umwelt mit ihm macht, ob er ewig ohne Ich sein wird, ohne Kern — bloß Schale (Peer Gynt-Typus).

Als nächste Spaltung beschäftigt uns die von

6. Pflicht und Neigung. Sie ist wie die vorige ganz im Innern verwurzelt, verweist aber auf ein anerkanntes Wertreich, das wirklich werden soll, d. h. das in Einung mit der umgebenden Welt gesehen werden soll. Das Grunderlebnis der Pflicht ist das der „Forderung", des Wertes, das Bewußtsein des Angesprochenseins vom Wert. Zu gleicher Zeit aber wird die Intention auf den Wert selbst gespürt und bewertet. Sie ist rein und edel, wenn sie restlose, bewußte Hingabe an den Wert ist und bewußtes Freimachen von sich selbst. Das Gute tun um des Guten willen, ganz im Absehen von den Zuständen und Erfordernissen des eigenen Selbst. Das ist für den Jugendlichen schwer, da er dieses Werterleben, das das „Vorfinden" des Wertes voraussetzt, noch nicht hat. Wenn auch in seiner allgemeinsten formalen Bestimmung im Kantischen Sinn das einzig Gute in der Welt der gute Wille ist, d. h. nicht daß man, sondern wie etwas tut, so ist das eine formale Objektivierung des höchsten Wertes, die der Jugendliche nicht als einen abstrakten Gedanken, sondern eben wieder als Ideal erlebt. Faktisch findet er in sich nun jenes innere störende totale Beteiligtsein, das er gar zu leicht als Neigung deutet und bekennt. Er kann dann leicht jener Selbsttäuschung verfallen, daß er glaubt, ganz und gar im Hinblick auf einen Wert zu handeln, und doch liegt faktisch in seiner ganzen Werthaltung sein Allerinnerstes, seine ganze Sorge. Schiller hat dieses Erlebnis von Pflicht und Neigung gehabt und ihm dichterischen Ausdruck gegeben. Dieses Spaltungserlebnis ist wieder so komplex, daß es in den verschiedensten anderen Spaltungen wiederkehren kann, so kann in ihm das Spannungsverhältnis Kind-Erwachsener dominieren. Das Kind erscheint dann als Trieb — der Erwachsene als Vernunftwesen. Das instinktmäßige Handeln wird als tierisch verworfen. Noch kürzlich sprach ich mit einem Jugendlichen über die Wertgrade und wir berührten die Frage, ob es einen Wertinstinkt gebe, einen Instinkt für das Gute. Er lehnte das mit Entrüstung ab, es sei unmöglich, das sei ein Widerspruch in sich selbst. So stark wertbetont sind solche Ausdrücke bei diesem jugendlichen Typus. Trieb- und Vernunftwille werden nicht als Stufen des

Willens erlebt, sondern als Gegensätze. Man fordert eine radikale Entscheidung für den Vernunftwillen. Wenn dann eine stark objektivierende Betrachtungsweise formaler Natur hinzukommt, kann dieser Jugendliche vollkommen von sich absehen. Oft finden wir gerade bei diesen zwiespältigen Naturen eine bis ins Obstruse gehende formale Betrachtungsart. Wir verwiesen schon oben darauf, daß diese Objektivierung der inneren Spannungen eine Art Katharsis bedeutet, ein Freiwerden von ihnen. Ohne daß es dieser Jugendliche eigentlich will, übersieht er sich selbst, trifft zwar „Entscheidungen", aber solche bloß logischer Natur, findet in der Beschäftigung mit der Gedankenwelt allein Genugtuung (auch moralische) und übersieht die praktischen Aufgaben, das Handeln mit der Welt, das ihm oft als eine Angelegenheit des primitiven Menschen erscheint. So erscheint diese Spaltung in dem anderen Gegensatz von Erkennen und Handeln wieder. Handeln kann ein jeder (auch das Tier handelt), der Mensch aber ist seinem Wesen nach Erkennender. Da der Jugendliche aber noch zu keiner Synthese zu kommen vermag, entscheidet er sich radikal für das eine oder das andere, wenn er nicht in innerer Selbstgestaltung diese Spaltungen zu überwinden vermag.

Ohne daß dieser Jugendliche es eigentlich bewußt will, wird er so in ein „neigungsmäßiges Handeln" hineingezogen, ein Handeln, gegen das er von vornherein getrotzt hat. Der Jugendliche übersieht das, was er eigentlich ist und sieht immer nur auf das, was er sein möchte. Auf dieses geht er bewußt zu, ohne dessen inne zu sein, daß er es nie im Absehen von jenem vermag.

Der tiefere Sinn dieser Haltung deutet auf ein neues Werterleben hin, das sich in der dritten Phase ankündigt, das bloße Sehen des Wertes und sein Befolgen aus einer gewissen Selbstverständlichkeit heraus. So paradox es klingen mag, der Sinn des Pflichterlebnisses liegt darin, daß es letztens überwunden wird durch ein Neigungserlebnis, das allerdings Neigung in einem höheren Sinn, der Hinneigung zum Wert ist. Das ist die echte Lösung dieser Spaltung, die eine Erziehung im Auge haben muß, da keine Zeit so viel Aufmerksamkeit des Erziehers erfordert als die, in der diese empfunden wird. Sie darf nicht ins Vergessen sinken und durch sekundäre Schutzhaltungen unterdrückt werden, sondern sie muß eine Lösung „nach oben" erfahren.

So offenbart sich uns auch hier jener Mangel an innerem

Kontinuitätserleben, auf das wir oben hinwiesen. Die innere Einheit des Willens auf Wertverwirklichung und reine Erkenntnis wird nicht gespürt, da die Schicht des bewußten Handelns die ganze Aufmerksamkeit des Jugendlichen auf sich zieht. In seinem teleokausalen Denken wertet er sogleich seine Verhaltungsweisen, die älteren (als die des Kindes) wertet er ab und versucht sich so außerhalb der Teleologie des Seelischen zu stellen, die einmal auf eine organische Einheit dieser distanziert erlebten Schichten, zum andern auf sekundäre Verhaltungsweisen, in denen dieser innere beunruhigende Gegensatz radikal gelöst oder mit dem Rhythmus des seelischen Lebens selbst immer wieder momentan überwunden wird, hindrängt.

Damit wollen wir die Beschreibung der Spaltungserscheinungen in der jugendlichen Welt beschließen. Wir haben sie nicht alle behandelt und erinnern hier noch einmal an die in unserer Arbeit an früherer Stelle behandelte, die Spaltung der Werttendenz in eine Beurteilungs- und Realisierungstendenz, die Spaltung von Person und Wert, Person und Sache, Anschauung und Verstand u. a.

In unserer Darstellung haben wir hier und da auf Ansätze unserer nun folgenden Betrachtung hingewiesen, in denen wir auf den Gegensatz des Bildes, das der Jugendliche von seiner Welt hat, eben aus dem Grunderlebnis der Spaltung, der Differenzierung, der Entgegensetzung, des Antagonismus und der Antinomie u. a., und der Welt, in welcher der Jugendliche de facto steht.

Wir haben dann weiterhin angedeutet, daß wir die Gegensätze einmal verwurzelt sehen in dem differenzierten Werterleben, in dem Mangel an Kontinuitätserleben und hatten zur Erklärung dieser Erscheinungen den „Widerstreit der Schichten" und bestimmter dominierender „leerlaufender Funktionen" als typische Erscheinung der Entwicklung und besonders der beschleunigten „überstürzten" Entwicklung teilweise benutzt.

In der folgenden Betrachtung gilt es nun, die seelische Welt, da sie eben Welt ist, als Ganzes, als Einheitliches (trotz der Spaltungen) zu sehen. Das ist nicht nur eine theoretisch-logische Forderung, sondern das fordert der Ganzheitscharakter der seelischen Wirklichkeit von uns. Unser Verstehensprinzip darf also nicht bloß dem Merkmal des allgemeinen Ganzen entsprechen,

sondern muß selbst Seelisches sein, d. h. Tendenz auf Ganzheit sein, die wir alle nacherleben können, die vor allen Dingen auch als solche in einem besonderen Sinne als Haltung des Jugendlichen der Welt und sich selbst gegenüber aufweisbar, ja sogar dem jugendlichen Verständnis, wenn auch nicht restlos, zugänglich sein muß. Wir glauben im Trotz eine Tendenz gefunden zu haben, die diesen Merkmalen entspricht. Wir versuchen, ihn zunächst als psychisches Phänomen und späterhin in seiner Verankerung im organischen Lebensgeschehen zu beschreiben.

c) Der Trotz als wesentlich beteiligte Funktion in der Erzeugung dieser Spaltungen

Wenn wir hiermit versuchen, eine Funktion zu beschreiben, die in all diesen Erscheinungen in der jugendlichen Welt eine entscheidende Rolle spielt, so geschieht das aus zwei Gründen:

1. Einmal werden durch solche Beschreibung die aufgezeigten Phänomene selbst deutlicher und

2. gewinnen wir mit ihrem Aufweis ein tieferes Verständnis derselben.

Der Trotz repräsentiert eine Tendenz in unserem ganzen psychophysischen Geschehen und wir wollen versuchen, wie von seiner Funktion aus sich die Phänomene, auf die wir im vorigen Kapitel hinwiesen, aufklären lassen. Der Trotz spielt in unserer Betrachtung eine ähnliche Rolle wie die „Ergänzungsbedürftigkeit" in den Darstellungen von Charlotte Bühler und die „Ich-Entdeckung" bei Stern und Spranger. Wir wagen auf Grund unseres Materials sogar einen Versuch, selbst diese „Sinn"richtungen der jugendlichen Seele aus einer bestimmten Tendenz des menschlichen Organismus heraus zu verstehen, die in der Pubertätszeit bemerkenswerte Umformungen erleidet. Die Betrachtung führt uns zu gleicher Zeit erneut in die tiefe Problematik der Entwicklungspsychologie, auf die wir in Teil I kurz hinwiesen.

Wir wollen dabei so vorgehen, daß wir zuerst an die von Erismann[1] beschriebenen Trotzformen anknüpfen und von hier aus eine vorläufige Aufklärung versuchen. Dann werden wir neue Trotzformen aufweisen und ihre spezifischen Formen, in denen sie beim Jugendlichen auftreten, beschreiben.

---

[1] Erismann, Der Trotz in: Zeitschr. *Verstehen und Bilden*, 1, S. 5—11, 52—69, 115—129.

1. Die Trotzformen nach Erismann und die Möglichkeit einer Aufklärung der Phänomene und ihre Weiterführung

Nach Erismann besteht das Wesen des Trotzes darin, daß auf einen fremden Willen negativ reagiert wird, und zwar nicht aus Mangel an positiver Reaktionskraft (wie beim Ungehorsam). Der Trotz ist „durch und durch Reaktion". E. unterscheidet den aktiven Trotz, den Selbstwehrtrotz und den Trotz aus Suggestion. Der „aktive Trotz" gründet in einem übersteigerten Geltungsbewußtsein des eigenen Ich. Er ist seinem Träger etwas Selbstverständliches, Natürliches und Instinktives. Der Träger imponiert nicht selten durch seinen trotzigen Stolz. Der „Selbstwehrtrotz" folgt aus der Unsicherheit des eigenen Wertes und der Sorge um das, was man zu verlieren gedenkt. Der „Trotz aus Suggestion" folgt aus eindringlichen Befehlen, in denen die Kraft der Gegenwirkung eine entsprechende Kraft der Wirkung voraussetzt und dadurch heraufbeschwört.

Man hat die gesamte Jugendbewegung als eine Ablehnung des mechanistischen Zeitalters und hat die Betonung einer besonderen Jugendkultur, den Konflikt mit dem Elternhaus, der Schule und der Gesellschaft als eine Auflehnung des jugendlichen Willens gegenüber dem Zeitwollen und Erwachsenenwillen, gegenüber Konvention und Autorität gedeutet. Diese Erscheinungen lassen sich zwanglos auf den aktiven Trotz reduzieren. Wir hatten oben öfter darauf hingewiesen (Teil II), daß der Jugendliche von einem starken Geltungstrieb beseelt ist, daß es eine Haltung des Jugendlichen gibt, die auf Selbstüberschätzung und Selbstvergrößerung geht. Wir können bestätigen, daß wir oft gerade bei solchen Jugendlichen den Trotz beobachten. Die spontane Ablehnung von Erwachsenenmeinung und Urteil, der blasierte Widerspruch gegenüber Äußerungen anderer zeugen dafür. Wir können aus dieser Trotzform einen Teil der Spaltungen zwischen dem Jugendlichen und der Welt des Erwachsenen erklären.

Wir finden den Trotz, den Erismann als Selbstwehrtrotz bezeichnet, häufiger bei den Naturen, denen die Selbstverkleinerungstendenz eigen ist, die starke Minderheitsgefühle haben, die sich ständig in der Gefahr glauben, sich zu verlieren, die ängstlich ihre Grundsätze und ihren Glauben hüten. Ihre Reaktionskraft liegt nicht in einem starken Lebensgefühl, sondern in den Werten und Grundsätzen, die sie sich angeeignet haben, an die ihr ganzes Ich gebunden und

von denen es getragen ist. Äußerlich betrachtet, hat dieser Trotz oft dieselbe Form wie der aktive. Oft ist er noch intensiver als dieser, und wie es uns scheinen will, auch nachhaltiger, zum mindesten beim Jugendlichen. Er erzeugt darum oft Spaltungen, die recht lange Zeit hindurch dauern, so lange als die „Werte" noch Quellen des Trotzes sind. Von diesem Selbstwehrtrotz aus lassen sich noch andere Erscheinungen verstehen, z. B. die Selbstüberschätzung. Wird die Selbstvergrößerung, die eine ganz normale Erscheinung jugendlichen Seelenlebens ist, zur phantastischen, so wird der Konflikt mit der Umwelt noch bedeutender. Mit dem Verlust des Vermögens, Mögliches von Unmöglichem zu unterscheiden (Wollen und Können), schwindet die Selbstkontrolle. Deckt man dem Jugendlichen dann seine Widersprüche auf, so flüchtet er nicht selten in die „Selbstschutzlüge"[1], die ihren Grund im Selbstschutztrotz hat, nämlich in dem Behütenwollen des „phantastischen Ich", der Phantasiewelt überhaupt. Der Trotz tritt hier in die Erhaltung des „Pseudo-Ich".

Auch die dritte Form des Trotzes, der „Suggestionstrotz", ist im Jugendalter aufweisbar. Allerdings finden wir ihn hier, und damit gehen wir über Erismann hinaus, in einer bestimmten Form. Der Suggestionstrotz soll ja darin bestehen, daß ein eindringlicher Befehl eine entsprechende Kraft als Gegenwille voraussetzt und heraufbeschwört. Sagen wir das etwas anschaulicher, ohne den Sinn zu entstellen: ein fremdes Ich, das mich beeindruckt, löst einen Willensimpuls gegenläufiger Tendenz in mir aus. Analysieren wir folgende Tatsachen: In Teil IIa teilten wir von A. mit, daß er in manchen Tagen die Bitten seiner Mutter ausschlug. Warum, das wußte er selbst nicht, erst nach seiner Verneinung empfand er, daß er ungerecht gehandelt habe. Obwohl es ihm möglich gewesen wäre, noch schnell alles gut zu machen, tat er es doch nicht und quält sich darüber. Auch Stern[2] teilt in den „Anfängen der Reifezeit" einen ähnlichen Fall mit. Wir erkennen deutlich, daß hier Zwangshandlungen vorliegen. Die äußere Form dieser Handlungen ist die des Trotzes. Das Typische dieser Verhaltungen gegenüber den beiden ersten Trotzformen ist aber, daß sie empfunden wird als eine Zwangshandlung, und daß sie wider bessere Einsicht verläuft. Um mit Kretzschmer[3] zu reden: der reine

[1] Stern, *ZPPs.* 23, S. 8ff. Das Ichbewußtsein des Jugendlichen.

[2] Stern, Anfänge der Reifezeit, 1925.

[3] Kretschmer, Hysterie.

hypobulische Wille dominiert hier über den Zweckwillen, eine tiefere primitivere Willensschicht über eine höhere. Mit diesem Phänomen können wir erklären, wie es zu dem Empfinden des Abstandes zwischen Norm und Wirklichkeit, zwischen Wollen und Können kommt. Ganz automatisch schiebt sich eine Willensfunktion gegenläufiger Tendenz dazwischen und behindert den guten Vorsatz und damit den Zweckwillen. Hieraus wird uns auch die Spaltung zwischen hypobulischem Willen und sozialem Willen in gewissem Grade verständlich. Die Einsicht steht auf seiten des sozialen Willens und doch dominiert der hypobulische Wille. Der soziale Wille ist noch nicht festgeankert und mit dem Jugendlichen innerlich genug verwachsen. Scheu, als sei es noch nicht Zeit oder liege noch anderes im Sinne dieser Entwicklungstatsache, wird er davon ferngehalten. Im gewissen Sinne können wir hier reden von einem Trotzen gegen sich selbst (Teil IIa). Eine tiefere Schicht des jugendlichen Ich trotzt gegen eine höhere, der es noch an Mächtigkeit fehlt. Die formale Struktur dieser Erscheinung ist Trotz im Erismannschen Sinne. Und doch sind wir damit schon weit über Erismann hinausgegangen, da wir von einem Trotz gegen sich selbst reden. Die Transzendenz auf eine andere Person, die sonst dem Trotz eigen ist, ist zwar nicht aufgegeben, richtet sich aber jetzt auf einen Komplex im Ich selbst, der unter Umständen wieder objektiviert sein kann in eine Anschauungswelt und so wieder zu einem Trotz im Sinne Erismanns werden kann. Ein gewisser Erlebnisbestand verweigert einem neuen Erlebnis den Zutritt, um es bildlich zu sagen: alte Willensfunktionen, die in einem eigenen kindlichen Wirkungszusammenhang mit der Welt verflochten waren, wirken noch weiter, obwohl die Verhältnisse, unter denen sie nun wirken, ganz andere geworden sind, da das enge Kohärenzverhältnis mit der Welt gelöst ist. Sie sind aber noch da — eine neue Willensschicht, der Zweckwille mit spezifisch ethischer bzw. rationaler Färbung will sich formen und findet hier seinen Partner, mit dem er sich vorerst noch nicht einigen kann. Findet keine organische Einung statt — und das ist oft über eine lange Zeitstrecke hin der Fall —, dann kann es zu jenen Spaltungen kommen, von denen wir oben berichteten. Dann können hieraus die Trotzverhältnisse: Jugendlicher-Kindheit, Instinkt-Geist, Gefühl-Intellekt, Ich-Gemeinschaft hervorwachsen. Es ist dann so, daß der eine Komplex als das wahre

und echte Ich, der andere als das gemeine und schlechte Ich angepriesen wird.

Wir erkennen deutlich, daß allen Trotzformen eine hohe Bedeutung in der Ichformung zukommt. Wir kommen von diesem Gedanken aus auch zu einer neuen Auffassung des aktiven Trotzes gegenüber Erismann. In der seelischen Teleologie erscheint der aktive Trotz ebenso als eine Unfertigkeit des Ich wie die beiden anderen Trotzformen. Bis zum gewissen Grade kann man, ohne sentimental zu werden, den Trotz als seelische Not bezeichnen. Das Ich will sich in seinem Wachstum behüten. Es handelt sich um die Formung eigenpersönlicher Kräfte und da ist es verständlich, daß zunächst alles Fremde einmal ferngehalten wird. Dieses „autistische" Element liegt in jedem Trotz. Auch dieser aktive Trotz ist also eigentlich nicht aus Kraftbewußtsein geboren, sondern aus der Unfertigkeit des Ich, denn die Selbstübersteigerung und Überschätzung des eigenen Ich verdecken vorerst dem Jugendlichen das eigene Ich durch einen Kraftrausch. Wohl bildet der Kraftrausch die nährende Quelle dieses Trotzes, nicht aber seine letzte Ursache. Wir gehen auch über Erismann hinaus und sagen, daß dieser Trotz nicht nur eine Bedeutung hat im Hinblick auf die Selbsterhaltung, sondern daß er einen tieferen Sinn in dem Ichformungsprozeß hat. Der zweiten Trotzform, dem Selbstwehrtrotz, geben wir nun jenen engeren Sinn der Erhaltung des „Pseudo-Ich", desjenigen Erlebnisbestandes, den der Jugendliche als sein eigentliches Ich glaubt ansprechen und verteidigen zu müssen. Dieser Trotz hat nur insofern Bedeutung im Ichformungsprozeß, als er die Tatsache des Pseudo-Ich und die ihr zugrundeliegende Funktion des Experimentierens nach dem Ich selbst hat.

Der Trotz gegen sich selbst ist in der Ichformung ebenfalls von großer Bedeutung. Die Spaltung in zwei seelische Komplexe, von denen der eine vom „Ich" als „wahres Ich" angesprochen wird, leitet die Stufe des Motivwillens ein. Es liegt hier geradezu eine Erziehung zum Normbedenken vor. Jedes Motiv im Willenskampf setzt gewissermaßen einen neuen Willen. Das Gefühl dafür, daß das andere Motiv einen echten und wertvollen Willen repräsentiert, ist der Grund für die inneren Konflikte des Jugendlichen. Dieser Trotz lenkt den Blick des Jugendlichen nach innen, auf sich selbst. Oft folgt aus diesem sekundär wieder aktiver Trotz gegen die Umwelt, die Konvention oder auch Selbstqual bis zur Selbstverneinung gesteigert. Funktionalisiert sich diese innere Spaltung,

so kann es zur echten „Ichspaltung" im Sinne der Psychiatrie führen (JASPERS a. a. O.). Der aktive Trotz hat seinen Gegner außer sich, während ihn der Trotz gegen sich selbst im eigenen Innern hat.

Der Jugendliche selbst kann verschiedene Stellung zu diesen Trotzformen einnehmen, falls sie ihm auffallen und bewußt werden. Er kann erstens den aktiven Trotz als wertvoll anerkennen und dann wird er Anarchist, der jede andere Meinung ablehnt; er kann zum andern den „zweiten Willen" anerkennen (einsichtsmäßig) und sein trotzendes Ich verneinen, dem neuwerdenden Ich nachgehen oder drittens kann er das Trotzverhältnis als solches, die Spaltung in zwei Willenszentren, anerkennen.

Bejaht er den aktiven Trotz, dann tut er das gewöhnlich kund durch besondere Kleidung, Abzeichen und Auftreten, da im aktiven Trotz eine stärkere Tendenz zur Selbstdarstellung zum Ausdruck kommt. In besonderen Bünden kultiviert er dieses trotzende Ich, wie das in der radikalen Jugendbewegung deutlich wird. Dieses trotzende Ich, das vorläufig nur auf das alles dem „anderen" entgegengesetzte gerichtet ist, trägt in sich die Wertwelt, auf die es hinzielt. Die Werte werden zuerst nicht positiv gewollt, sondern das Negative der Wertwelt des andern. Nur auf Grund dieser eigenartigen Trotzstruktur ist es verständlich, wie diese Negation im Dienste der Wertentdeckung steht und nur aus ihr ist es einsichtig, warum die Abspaltung der Normwelt von der Wirklichkeitswelt erfolgen muß und zugleich ihrem Sinne nach Einung beider bedeutet.

Gibt der Jugendliche den Selbstwehrtrotz auf, bejaht er den fremden Willen, dann verliert er jedes bewußte Eigenwollen und entwickelt sich zum Typus des Haltlosen, der den Glauben an sich verloren hat[1].

Im dritten Fall ist der Boden bereitet für das Erlebnis des Tragischen, das erst in der dritten Phase als echtes Erlebnis aufweisbar ist. In der Bejahung dieses Trotzverhältnisses liegt eine große Gefahr. In dem Bestreben, selbst mit sich fertig zu werden, liegt oft die Gefahr des Verlustes des eigenen Selbst und die Flucht in die Einsamkeit. Der Jugendliche braucht dann die Welt nicht mehr, da sie ja in ihrer ganzen Tragik in ihm lebt und kämpft in

[1] TÖBBEN, Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung, 1927, S. 161ff.

ihren Gegensätzen. Die innere Labilität läßt ihn zu keinem Entschluß kommen. Oft verleugnet er sie selbst und läßt sich bewußt vom „Schicksal“ treiben. Er kann den Kampf im Innern dadurch lösen, daß er Fatalist wird (der Fatalismus ist eine Ersatzform echten Schicksalsempfindens), er greift nicht mehr in den Kampf ein, beobachtet ihn nicht mehr. Der Kampf verläuft bald im Unterbewußten und entscheidet sich dort. Den Entscheidungsreizen geht er nach.

Selbstverständlich liegen allen diesen Trotzformen spezifische Verstehensformen der Welt zugrunde, was aus oben Gesagtem unmittelbar deutlich wird. Wir erkannten weiterhin deutlich, daß die Trotzformen eine Bedeutung für die Ichformung haben. Eine Anzahl der aufgewiesenen Spaltungen läßt sich aus bestimmten Trotzformen erklären, eine weitere Anzahl wird uns in den nächsten Kapiteln noch verständlich werden. Auch der Trotzbegriff wird im Verlaufe der Darlegungen noch deutlicher werden und besonders seine Funktion im Hinblick auf die Konstituierung des Ich.

2. Die umfassende Funktion des Trotzes und seine Beziehung zu den seelischen Tendenzen

Wir haben so angedeutet, daß die Spaltung zwischen dem Jugendlichen und der Umwelt und die Spaltung in seinem Innern (die des Ich, das er ist gegen das, was er sein möchte), dem allgemein formalen Charakter des Trotzes entsprechen. Nicht nur, daß aus solchen Spaltungen sekundär der Trotz, so wie ihn Erismann versteht, folgt als Totalverhaltungsweise des Jugendlichen zum andern, der Welt und sich selbst, sondern wir vermuten in diesen Erscheinungen selber als „Ur“sache den Trotz selbst. Die Rechtfertigung dieser Vermutung würde aber erfordern, daß wir den Trotz als eine notwendige Bedingung dieser Erscheinungen erwiesen. Wir müssen also nachweisen, daß der Trotz des Jugendlichen als eine besondere Form sich organisch eingliedern läßt in umfassendere Verhaltungen des gesamten, auch unterbewußten seelischen Organismus. Wir müßten also den Trotz verfolgen in seine primitiveren Schichten, die in ihm wirkende Tendenz bis an ihre Wurzel verfolgen.

So ist es zu verstehen, wenn wir nun im folgenden den Trotz nicht in erster Linie als eine Totalhaltung des Organismus auffassen, sondern als einen Widerstreit verschiedener Tendenzen. Wir erkennen im gesamten biologischen Lebensgeschehen

die Tendenz, daß jede Funktion in der Zeit (und in der sie hervorbricht, besonders) „bestrebt“ ist, beherrschend zu werden, in einem gewissen „Leerlauf“ sich auszubilden und gestaltbestimmend zu werden. In dem gesunden Organismus bilden sich gegen dieses „Bestreben“ Verhaltungen, die hemmen und den besonderen Sinn der neuen Funktion dem Gesamtorganismus dienstbar machen, ihren besonderen Sinn dem Gesamtsinn einordnen. So wird im gesunden Organismus das „Problem“ von Ganzes und Teil in jedem Augenblick seiner Existenz gelöst. Und in ihm ist die allgemeinste Form gegeben, in der der Trotz als solcher sichtbar wird, auch im Seelischen. Darum und nur darum geht die Sehnsucht des Menschen auf innere „Harmonie“ und alle pädagogischen Ideale von der Kalogagathie des griechischen Menschen bis zur „Totalität“ des Neuhumanismus sind von der Bewunderung und Sehnsucht nach der Lösung dieser Spaltung, die der Möglichkeit nach in jedem Menschen laut werden kann, der von Ganzem und Teil, gewesen. So ist dies allgemeinste Verhältnis von Ganzem und Teil nicht bloß ein logisch formales, sondern ein in seiner ganzen Dynamik und Schicksalhaftigkeit uns gegenwärtiges Phänomen. Erfolgt aus dem Gesamtorganismus heraus nicht die Regulierung der dominierenden Funktionen, so steht seine Existenz auf dem Spiele. Die Paläontologie weist uns auf eine Menge solcher Fälle hin, wo der Untergang eines Stammes dadurch bedingt ist, daß eine Funktion bei lange veränderter Umwelt noch weiter wucherte und so den Untergang heraufbeschwor.

Auch dieses Spannungsverhältnis von Ganzem und Teil ist fast in jedem der oben behandelten mitgegeben. Auch hier empfindet der Jugendliche diese Spannungen noch als Spaltungen und entscheidet sich radikal für den einen oder anderen Pol, mit dem Erfolg, daß entweder die Spannung zerreißt bzw. bei starker innerer Teleologie mit der stärkeren Hinneigung zum einen Pol eine stärkere Reaktivierung des anderen und somit eine heftigere Spannung erzeugt wird.

So werden wir schon hier zu der anderen Vermutung gedrängt, ob nicht jeder Tendenz des Organismus Trotz zugrunde liege. Dieses Problem können wir hier nicht lösen, wollen es aber kurz andeuten. Es ist ein schwieriges erkenntnistheoretisches Problem und eine Antwort auf es ist zu gleicher Zeit eine Antwort auf das Wesen alles Lebendigen und Werdenden in der Welt.

Eine Tendenz wird nicht bloß dadurch zu einer solchen, daß sie tendiert auf etwas, sondern daß dieses Etwas von ihrem eigenen Sinn getragen und aus ihm herausgewachsen ist. Dieser eigene Sinn besteht in dem Gegenwärtigsein des Gesamtorganismus, dem sie dient. Er wird so selbst der innere Regulator jeder Tendenz, der Gegenwille gegen ihr Bestreben „sich freizumachen". Das gesamte Problem „Organismus und Umwelt" erhält dadurch eine neue Wendung. Jede echte Tendenz geht auf Erhaltung und Weiterentwicklung des Organismus. Beide sind wesentlich gebunden an ein „Fertigwerden" mit der Umwelt. Die Tendenz selbst erfaßt in ihrem Tendieren nicht die Umwelt, „versteht" nicht nur sie in einem primitiven Sinn, sondern auch „sich selbst" und den Organismus, für den sie ist. Es liegt also im Grunde genommen, weder eine „Anpassung" der Umwelt an den Organismus, noch eine solche umgekehrt vor (eine Dominanz der Lebewesen über die Verhältnisse), sondern eine Einordnung beider in den höheren Sinn des Lebens.

Wir finden, daß diese innere Teleologie der Spannungen (gerade von Ganzes und Teil) in der Pubertät gestört ist, und wahrscheinlich kommt eine solche Störung nur im menschlichen Dasein vor. Sie bedeutet aber hier nicht Auflösung, sondern „Aufgabe" für den einzelnen, daß er in ihr auf seine eigene Existenz eingeht und in bewußter Selbstformung die inneren Spannungen der in ihm angelegten Typuswirklichkeit entsprechend, löst.

Am allerdeutlichsten ist diese Störung an dem Phänomen der inneren Hemmungen zu sehen, das darauf hindeutet, daß die Handlungen nicht mehr organisch verlaufen und sich aus„lösen", sondern daß sie „stockend" werden. Wir haben das an dem Sonderfall der motorischen Hemmungen nachweisen können, indem wir mit im allgemeinen tölpelig erscheinenden Jugendlichen am „Sendtnerschen" Reaktionsapparat Reaktionsversuche (Schnellversuche mit dem Zeigefinger) anstellten und die Resultate mit den Reaktionsformen von Kindern mit „kindlicher Grazie" verglichen und dabei gefunden, daß der „Rückstoß" bei letzteren ganz organisch sich in den Bewegungsverlauf einordnet, dagegen bei ersteren mit der typisch aufgelösten Pubertätsmotorik, entweder frühzeitige Bremsungen oder plötzlicher Abbruch eintraten, die den Rückstoß, teils weil die Konzentration auf ihn so stark war, teils weil gar kein „Gefühl" für ihn vorhanden war, ausbleiben ließen. Die Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen, sie

erweisen sich in ihrem weiteren Verlauf auch als bedeutsam und aufschlußreich für die Typologie. Wir erinnern hier an die besonders einschlägigen Untersuchungen von Isserlin, Sommer[1], Rieger[2], Levy[3], die den allgemeinen Reaktionsapparat betreffen und an Homburger[4] (a. a. O.), der im besonderen die Pubertätsmotorik im Auge hat.

Diese Tatsachen weisen uns auch noch auf eine andere Form des Trotzes hin, des Trotzes der Schichten. Ältere Schichten und die in ihnen wirksamen Tendenzen trotzen gegen jüngere werdende. Aus diesen Phänomen ergibt sich die Erklärung für eine Reaktionsweise, die für die Präpubertät typisch ist: den Rückfall in primitive Reaktionsweisen. Von unseren Erörterungen aus verstehen wir diesen Rückfall, auf den Stanley-Hall[5] und W. Hofmann[6] im besonderen hingewiesen haben, als eine Auflehnung gegenüber den neuen Erlebnisweisen der zweiten Phase, die auf ein distanzierteres Verhalten hinweisen. In einem weiteren Sinne liegt hier ein Widerstreit von Erhaltung und Weiterentwicklung, von Vergangenheit und Zukunft vor.

Kurzum: das Gesagte macht deutlich, daß ein Aufweis der Trotzphänomene in einer breiteren seelischen Schicht nötig ist, um unser Problem (das Verständnis des jugendlichen Trotzes und dessen Sinn) zur Lösung zu bringen.

Wir wenden uns nun der Darstellung einiger allgemeinerer Phänomene zu, in denen der Trotz in besonderer Weise bestimmend ist.

1. Das Gedächtnis. Hering[7] hat schon das Gedächtnis als eine „allgemeine Funktion der organisierten Materie“ bezeichnet. Jeder Organismus hat Gedächtnis, d. h. er muß „lernen“ im Sinne seiner Existenz zu reagieren. Das setzt aber voraus, daß bei der wechselvollen Umwelt des Organismus dieser immer neu reagieren lernen muß. Und es zeigt sich, daß diese Reaktionsweisen immer dann wieder erfolgen, wenn dieselben Umweltbedingungen wie

---

[1] R. Sommer, Psychopathologische Untersuchungsmethoden, I. Teil.
[2] Rieger, K. *ZfPsuPhdSO.* 32, 1903.
[3] Levy, Tonus und Bewegung.
[4] Homburger, Psychopathologie des Kindesalters, 1926, S. 663ff.
[5] Stanley-Hall, L'adolescense.
[6] W. Hofmann, Die Reifezeit.
[7] E. Hering, Das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organisierten Materie, 1912, 2. Aufl.

ehedem eintreten. Der Organismus hatte „Gedächtnis für“ seine frühere Reaktion. Selbstverständlich sind auch alle Trotzphänomene in das Gedächtnis hineingestellt. Aber darüber hinaus wollen wir beschreiben, daß auch das Gedächtnis bestimmt ist durch den Selbstschutztrotz. Es ist für das, was ins Gedächtnis geht, nicht gleichgültig, wie der Gesamtorganismus sich dazu verhält, ob er es bejaht oder verneint, d. h. inwiefern jedes gegenwärtige Erlebnis für das weitere Bestehen und die weitere Entwicklung bestimmend sein soll. JAENSCH hat in diesem Sinne gesprochen von den Selektionstendenzen[1]. Alles was Gedächtnis wird, hängt irgendwie mit dem Typus und damit mit der zukünftigen Existenz des Individuums zusammen. Schon die Überlegung a priori kann uns verstehen lehren, weshalb der Mensch nicht bestehen kann, wenn in sein Gedächtnis vorzugsweise Inhalte eingingen, die unlustbetont wären. Die Unluststimmungen, das ständige Determiniertsein durch unlustbetonte Erfahrungen würde auf die Dauer dem Menschen das Leben zur Last machen müssen. Auf diese Weise reagiert eine ganze Skala von Menschen vom Nörgler über den Kritisierer zum Pessimisten hin. Der Nörgler, der nichts Lusterregendes und Anerkennenswertes mehr gelten läßt, sondern nur noch die „Schattenseiten“ der Dinge und Begebenheiten sieht, über die er räsonniert, ohne selbst die Aktivität zu besitzen, an ihrer Beseitigung mitzuhelfen; der Kritisierer, der genau so reagiert wie der Nörgler, nur mit der etwas höheren Schicht, dem Denken, welches ihm die Gründe für sein Räsonnieren liefert; der Pessimist, der sich mit der „üblen Welt“ abgefunden hat, der von dem Überwiegen des Wertwidrigen in der Welt so fest überzeugt ist und in sich den höchsten Grad dieser Entwicklungstendenz verwirklicht hat.

Die Welt des Nörglers, des Kritisierers und des weltanschaulichen Pessimisten stehen nicht mehr in der Aktivität. Diese Menschen sind von der Welt als Ganzem abgespalten, ihr Typus verdeckt ihnen den Teil der Welt, der anerkennenswert, lust- und freudevoll ist. Die negierenden Tendenzen überwiegen die anerkennenden. Würden diese Menschen nun nicht selbst wieder an ihrer Negation mit Lust und Liebe hängen, so würde ihre Existenz ernsthaft in Gefahr sein. Wir sehen in dieser einseitigen Haltung, das Unangenehme, das Unschöne, das Unter- oder Unwertige im Gedächtnis zu behalten, eine seelische Tendenz, die zum Pessimis-

[1] E. R. JAENSCH, Über den Aufbau der Vorstellungswelt und des intellektuellen Lebens in: *ZfPs.* **98**.

mus führt und, wie wir hier nur kurz andeuten können, sich steigern kann zur Weltverneinung, zum Einsiedlertum und zur Weltflucht, Erscheinungen, die in der jugendlichen Welt nicht selten sind. Diese Tendenz, die auf einer Unvollkommenheit der Ich-Funktionen, vor allen Dingen der Trotzfunktionen, beruht (im besonderen hier solcher, die den Zusammenhang von Individuum und Gemeinschaft betreffen), wird in einer Art Ressentiment oft zu einer wertvollen, ja der wertvollsten menschlichen Haltung erhoben und im Mönchtum und weltflüchtigen Verhaltungen zu einer erstaunlichen Höhe kultiviert. In diesem Kultivieren selbst liegt aber schon wieder eine Wertschätzung der eigenen Haltung. Sie wird sinnvoll in der neuen Welt, die sich baut, der religiösen. Der Trotz gegen die schlechte Welt, das wertwidrige Diesseits, wird zu einem positiven Wollen für die andere Welt. Damit hat sich die pessimistische Tendenz selbst aufgegeben und an diesem „Widerspruch" scheitert auch, wie JASPERS[1] bemerkt, jeder erkenntnistheoretische Skeptizismus. Er wird sinnlos und widerspruchsvoll in dem Augenblicke, wo er sich selbst im Hinblick auf die Wahrheit zu rechtfertigen sucht. Die Lösung der pessimistischen Haltung, von der wir oben sprachen (in eine religiöse) wird man, vom Menschen aus gesehen, als eine glückliche bezeichnen dürfen, da sie einen starken Wall darstellt gegen die Verzweiflung an sich selbst und der Welt. In der Verzweiflung ist der Mensch „außer sich", d. h. der Mensch hat kein Ich mehr, er hat ein konstitutives Glied seiner Welt verloren und seine Ich-Funktionen, besonders die Selbstschutztrotzfunktionen, sind verkümmert.

Lernten wir hier eine Erscheinung kennen, wo die Tendenz bestand, das relativ Unterwertige, Unlustbetonte an der Erfahrung zu behalten, so wollen wir nun die umgekehrte Verhaltungsweise des menschlichen Ich kennen lernen. Aus unserer Anschauung folgt ja, daß das Gedächtnis nichts Autonomes ist, sondern eine Funktion des Ich und seinen Elementarfunktionen unterstellt ist. M., eine stark sensible Person, urteilt ungeheuer streng über einen Fehler ihrer Kinder. Da die Verfehlungen sich häufen und oft zur Bedenklichkeit anwachsen, hatte ich mir vorgestellt, daß der Bericht über solche Schandtaten nicht anders als im ernsten erzieherischen Tone, besonders in der Anwesenheit des Jungen, erfolgen könnte. Die Berichte entbehrten jeden Ernstes. Jetzt

[1] JASPERS, Psychologie der Weltanschauung, 1925,

wird etwa erzählt: Denken Sie, was er tut, er stellt sich vor seinen Vater, der Bengel, macht ein Gesicht, als wenn er ihn auffressen wollte, ich dachte er wolle ihm an den Kragen springen usw. Im allgemeinen kann man bei solchen Müttern beobachten, daß sie kein Gedächtnis für die Fehltritte ihrer Kinder haben. Schließlich bleibt immer nur in der Erinnerung das Heldenhafte an der Handlung, das sich ankündigende Männliche und Selbstbewußte. Wir begegnen dem Flegel der Präpubertät nicht selten alle in dieser Haltung, indem wir in seinen Streichen nicht so sehr moralische Verstöße als das trotzig-selbstbewußte Draufgängertum sehen. Es ist sicher, daß dieser immanente Trotz, der das Tragische einer Situation verdeckt und das Freudige verstärkt (ähnlich wie das in der Karikatur der Fall ist, in der reale Züge und der Zusammenhang, in dem sie stehen, ignoriert werden und eine einzelne Funktion übersteigert wird; ähnlich auch in der Tragikomödie, in der an und für sich tragisches Erleben in die Sphäre des Komischen gehoben wird, ähnlich in der Selbst- und Fremdironie, die wir später ausführlicher beschreiben werden), wohl wesentlich mit jeder Mutterliebe verbunden. Die vergebende Haltung, die jede Auflehnung und jeden Fehltritt, ja Beleidigungen entschuldigt, setzt eine Weite des Empfindens und eine Hyperdetermination der freudvollen Erlebnisse voraus und findet in dem Phänomen des immanenten Trotzes eine vorläufige Aufklärung. Wir haben aber schon angedeutet, wie eine solche übertriebene Liebeshaltung für die Erziehung gefährlich sein kann. Sie kann auch zu einer großen Gefahr für die Persönlichkeit werden, wenn dieselbe Haltung gegenüber dem Ich eingenommen wird. Es besteht dann oft kein Gedächtnis mehr für die Fehltritte, die Haltung der Reue tritt nicht mehr auf und das Ich findet in einer Ressentimentmoral seine Beruhigung, eine Verhaltungsweise, die WEININGER[1] als typisch weibliche anspricht. In ihrer Reinheit hat diese Tendenz sich verwirklicht in dem Menschen, den wir gemeinhin als „leicht“ und „oberflächlich“ bezeichnen. Oft sind diese Menschen nicht mehr fähig, das Ernsthafte und Tragische des Lebens zu behalten, oft wird es sofort umgewertet. Ihr Ich reinigt sich von diesen Erinnerungen, die ihre an und für sich geschwächte Aktivität hemmen und hält sie lebenstüchtig durch das Abtrotzen dieser hemmenden Erinnerungen. Oft haben diese Menschen kein Ver-

---

[1] O. WEININGER, Geschlecht und Charakter.

ständnis für geschichtliche Feiern, sie sind ganz Gegenwart und haben kein Gedächtnis für ihre eigene Geschichte. Der leichte Anflug von Geschichtlichkeit z. B. ein Interesse für die eigene Herkunft usw. wie es in jeder Reifezeit auftaucht, geht an ihnen spurlos vorüber. Ein Ortswechsel genügt, um alle Menschen der früheren Umwelt zu vergessen. Diese Menschen sind im Grunde heimatlos. (ROUSSEAU (a. a. O., S. 206) schildert in dieser Weise den Franzosen. Er sagt, man könne den Franzosen die Ehrlichkeit im Moment der Unterhaltung nicht absprechen, man tue aber gut, sich auf das, was sie versprechen, nicht zu verlassen, da mit der Abwesenheit der Person, an die die Versprechung geknüpft war, auch die Erinnerung an sie schwindet. Im allgemeinen besteht bei diesen Menschen, die unserem J_1-Typ nahe stehen, eine Überwertigkeit der gegenwärtigen anschaulich gegebenen Umwelt, genau wie beim Kinde. Auch das Kind ist ganz Gegenwart und läßt sich von Moment zu Moment neu von der Welt fangen. STERN[1] beschreibt diese Haltung des Kindes in der Lüge, von der er sagt, daß sie ganz und gar Augenblickscharakter hat. LEHMANN[2]-LITT[3], BERGSON[4] reden in dieser Beziehung von dem Moment-Ich im Gegensatz zum identischen bzw. Dauer-Ich, das sich in seiner Geschichtlichkeit selbst erlebt und bewußt wird. Diese Haltung auf die Gegenwart ist mehr oder weniger in jedem Menschen wirksam, ja kann sogar ganze Kulturen auszeichnen. Wir wollen hier einen Sprung in die Geschichte wagen und an der griechischen Kultur die Intention auf das Gegenwärtige in groben Zügen aufweisen. Diese Intention auf das Gegenwärtige wird sich zu gleicher Zeit erweisen als eine typisch jugendliche (im weitesten Sinne). Wir wollen damit versuchen, inwieweit unsere bisherigen Kriterien der Jugendlichkeit ausreichen, um ein solches Problem zu lösen. Wir verweisen hier auf unsere Ausführungen im methodischen Teil.

Die Wertung der Kampfspiele (sie sind immer getragen von der Jugendgeneration) setzt die Anerkennung der Jugendlichkeit als Wert voraus. Die Tugenden des athenischen Frühadels, die aristokratische Geisteshaltung (Wagenrennen und Agonistik sind typisch aristokratische Sportarten) sind Tugenden der Jugend. Staatsmänner, Philosophen und Künstler stehen in dieser Haltung.

---

[1] STERN, Jugendliche Zeugenaussagen.
[2] LEHMANN, Psychologie des Selbstbewußtseins.
[3] LITT, Individuum und Gemeinschaft.
[4] BERGSON, Die schöpferische Entwicklung.

Neben dem Eigenwert, den jede Jugend hat, hat sie noch einen Wert für etwas. Der Ephebe soll Mann werden, d. h. er soll in die Wertformen des Mannes hineinwachsen, soll Krieger und Staatsbürger werden. Ist dies letzte nicht die Richtungstendenz der Jugend, werden vielmehr besondere Züge der Jugendkultur, die in engem Kontakt mit ihrem Eigenwert stehen, zur Hypertrophie entwickelt (wie die Agonistik in Griechenland) so verliert die Jugend kultur ihren Sinn. Sie reißt sich aus dem Strom des geschichtlichen Werdens heraus, „vergißt" ihre leitenden Tendenzen und das Alter seine korrigierende Funktion und beide, Jugend und Alter, werden in dieser Einseitigkeit sinnlos. So geht es allem, was sich dem Werdestrom entrückt. Im jugendlichen Griechen, der die Geschichte seines Stammes nicht mitfühlt, der keinerlei Blick für Vergangenes in seiner Eigenbedeutung und für ihn selbst hatte, der nur Daseinsschöpfungen der mythischen Gestalten der Frühzeit kannte, aber die fortdauernde Arbeit am Werden der Gegenwart, die die Vorfahren leisteten, nicht sah, mußte der nicht auch in seinem Meisterdrang, an der Gegenwart zu formen, untraditioneller sein und so auch bald all das, was sich seinem betonten Gegenwartssinn nicht gleich assimilierte, als eitlen Plunder bezeichnen und das Kultische, das früher alle Jugendfeste begleitete, als letzter Rest der Vergangenheit für überflüssig angesehen werden. Der letzte Grund für diese Haltung ist die ästhetische Einstellung. Das Alte, das dem Lebensstil des jungen Menschen nicht adäquat ist, zu verwerfen, damit die volle Gegenwart zu ihrem Recht kommt und die Vollendung des nach Realisierung drängenden Lebensstils möglich wird, das ist die charakteristische Haltung des Griechen dieser Zeit. Wir kennen auch solche Menschen des Alltags, die mit der Stilforderung, Moral, Menschen und ihr eigenes Selbst vergessen. Sie sind ganz Gegenwart, ganz ihrer Momentseele unterworfen, die durch dieses eigenartige Gesetz in Disposition gestellt wird, sich selbst zu verlieren und zu gleicher Zeit mit Berufung auf den Stil ein unvergleichlich exakt funktionierendes Kompensationsmittel hat gegen die Wirkungen des geschichtlichen Selbst, der Stimme der Vergangenheit und der Verantwortung. So werden alle Funktionen, die im Dienst der Erhaltung des geschichtlichen Selbst stehen, abgetrotzt und alle Ausblicke, jedes Gefühl für die Weiterführung des eigenen Seins in die Zukunft in der Überbetonung des Gegenwärtigen aus ihrer Kontinuität gelöst. Die Tendenz zur Geschichte, die in jedem Menschen angelegt ist, wird unterdrückt

und damit die Spannung, die für eine Höherentwicklung treibend sein könnte, so gelöst. Es bildet sich auf diese Weise eine neue Tradition für diese Haltung, die ihre eigene Moral und ihre eigene Verantwortung hat. Wird sie aber nicht korrigiert durch die Mächte der Vergangenheit, die im Dienste der Kontinuität stehen, dann gibt sie sich bald selbst preis. Das ist das Tragische, das auf dem griechischen Volk lastete, daß es stirbt in der Bejahung seiner Jugendlichkeit an ihr selbst. Das ist das Schicksal der Menschen, denen diese Haltung zur Lebensform geworden ist. Es ist die Weise, die immer dann in Erscheinung tritt, wenn ein starkes Bejahen des Gegenwärtigen bewußt oder unbewußt die Vergangenheit vergißt. Mit dem Vergessen der Vergangenheit ist die Schicksalsverbundenheit nicht mehr gefühlt und das löst ein gewisses Schuldgefühl aus, welches beunruhigt und jenes Hasten und Treiben erzeugt, mit dem sich die geschäftigen Triebe, die im Dienste des Augenblicks stehen, koppeln und so zum restlosen Vergessen des geschichtlichen Selbst führen. Da wo die Gegenwart bewußt bejaht und auf die Zukunft bezogen wird, die ihren Sinn bloß aus der Gegenwart empfängt, die zwar noch nicht da, aber in der Möglichkeit ihres späteren Gegenwärtigseins ihren Wert ankündigt, erfährt die Gegenwart ihre illusorische Rechtfertigung. Die Gegenwart nimmt ein Zukünftiges und bejaht es als das Wertvolle, das bald die beunruhigende, moralisierende, korrigierende Vergangenheit, die den Tatendrang hemmt, ,,verdrängt''. Ein wirkliches Trotzverhältnis insofern nämlich, als die Gegenwart gegen die Vergangenheit trotzt, sie will ihre Eigenwerte gerade im Absehen von ihr behaupten. Dieser Trotz, der immanent in der Betonung der Gegenwart liegt, hebt sich in eine andere Trotzform hinein in dem Augenblick, wo die Gegenwart der Vergangenheit bewußt als neuer und höherer Wert entgegengesetzt wird. Das Zukünftige selbst kompensiert die Schuld der Gegenwart, die in jeder Ablösung von der Kontinuität der Geschichte, von der Bestimmung im Schicksalsstrom des Werdens liegt. Aber sie kann es nur, da sie immer wieder genau das ist, was sie heraufbeschwor, sie kann es nur, indem sie ist, was die Gegenwart selbst war, bloßes Gegenwärtiges. Es liegt hier zugrunde die allgemeinste Erfahrung des Gewesenen als eines Widerständigen. Wir finden unsere Gedanken bestätigt bei M. SCHELER[1]. Er sagt: ,,Die Realität

[1] M. SCHELER, Idealismus und Realismus, in Philosophischer Anzeiger, 3. Heft, 1927. M. SCHELER, Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926.

eines Gewesenen ist primär nicht gegeben durch sog. Erinnerungsbilder, sondern durch einen Widerstand und einen Druck auf ein Gegenwartserlebnis, durch einen Druck durch „Etwas", das durch eine Willensmacht nicht mehr abänderlich ist. Auch das gewesene Wirkliche meldet sich primär nicht als Gegenstand, sondern als Widerstand auf ein auf die Zukunft ausgerichtetes Leben, und erst da, wo dieses Leben gehemmt ist, tritt jener Rückblick ein, der aller Erinnerung Voraussetzung ist." Darum bezeichnen wir als den Sinn der Vergangenheit, gegen die Gegenwart zu trotzen, sie zu korrigieren und zu hemmen. Ihr Sinn ist aber damit noch nicht erschöpft. Sie hat zu gleicher Zeit die Aufgabe, die Eigenwerte der Gegenwart zu assimilieren, d. h. sich selbst aufzugeben oder wie HEGEL sagt, daß sie sich in einem „aufhebt" (d. h. bewahrt) und „aufhebt" (d. h. sich aufgibt). Die Gegenwart hat ihre höchste Bestimmung darin, daß sie Vergangenheit wird, d. h. daß sie Eigenwerte in den Strom des Werdens stellt. Eigenwerte schaffen heißt, sich selbst behaupten, Geschichte heißt, sich selbst verschenken. So erkennen wir deutlich ein immanentes Trotzverhältnis im Wesen der Geschichte. Wir finden es in allem Geschehen und seinen mannigfachsten Formen, im Werden, Wirken, Entwickeln, Vollenden und Verkümmern. In allen möglichen Haltungen des griechischen Volkes müßte uns das, haben wir richtig gesehen, entgegentreten. In der Religion: die Götter sind ewig jung. Jährlich wird das Fest der jungfräulichen Stadtgöttin gefeiert. Im sozialen Leben: der Gesellschaftsorganismus ist der Jugendbund; die jugendliche Kultgenossenschaft ist der Mittelpunkt gesellschaftlichen Lebens. Von ihr erhofft man alle erzieherische Wirkung. Sie ist das erzieherische Verhältnis, das mit der höchsten Potenz erzieherischer Energie geladen ist. Wirklichen geschichtlichen Sinn entdecken wir nicht. Die Vergangenheit wurde bald zum Mythos, feste Tatsachen, wie das das ägyptische Volk tat, konnte man nicht berichten. Die Vergangenheit ging ganz in dem Erlebnisfeld des Ich auf und wurde nicht besonders beachtet in ihrem Eigenwert. Erzieherische Werte werden aus ihr nicht herausgestellt. Das ist der Grund dafür, daß der Grieche bald sehr auf den Verstand und die rationale Erkenntnis sein ganzes Dasein gründet, wie das typisch ist für den untraditionellen Menschen. Das ganze staatliche und soziale Leben wird aus einem zwecksetzenden Willensakt abgeleitet, der Tradition werden keinerlei Wirkungen zugesprochen. Das Dasein wird intellek-

tualisiert und individualisiert. Die rationale Erkenntnis tritt als notwendiges Komplement zu dem unhistorischen Verhalten hinzu. Sie selbst ist ahistorisch, da sie von vornherein außerhalb der Geschichte sich zu stellen angelegt ist. Sie ist unkorrigiert durch die Vergangenheit und ihre Ergebnisse wollen zeitlos sein. Sie zeigt die ewige Wahrheit, die unabhängig von aller Geschichte und aller Wirklichkeit am Anfang das ganze Sein zeugte. Alle Erscheinungen werden auf die zeitlose unveränderliche Wahrheit zurückgeführt. Das Sein ist ewig. Die Substanz, das letzte unbeweisbare Vorfinden eines Begriffes, der nicht mehr fragwürdig ist, ist der Orientierungspunkt des griechischen Denkens. Das Wort des Skythen enthält eine tiefe Wahrheit: O Solon, Solon! ihr Hellenen seid und bleibt Kinder und einen alten Hellenen gibt es nicht. Jung seid ihr alle an Geist, denn in euren Köpfen ist keine Anschauung aus alter Überlieferung und kein mit der Zeit ergrautes Wissen.

2. Wirklichkeit. In den vorigen Untersuchungen stellten wir heraus, welche Trotzverhältnisse in dem Gedächtnis und in der Geschichte wirksam sind. Es sind widerstreitende Tendenzen, die in gegenseitiger Reibung sich selbst durchzusetzen suchen. Dieser Widerstreit der Tendenzen liegt nicht nur im höhergeistigen Geschehen, sondern reicht bis ins physiologische Geschehen hinab. Wir erkennen ihn dort als Antagonismus, der mit verschiedenem Sinn erfüllten Funktionen wieder. In einer einfachen Gestalt tritt er uns im physiologischen Nachbild entgegen. Auf einen Sehreiz, der etwa von einer Farbe ausgeht, antwortet der Organismus mit einer antoganistischen Reaktion, mit der Gegenfarbe. Diese Reaktion gliedert sich organisch (wie der Rückstoß einer Handlung, worauf wir oben hinwiesen) in den Reizvorgang ein und bewirkt das Verklingen der Reizung. Sie baut die primäre Reizung ab. Der Organismus wehrt sich also ursprünglich gegen jeden Reiz der Außenwelt wie gegen einen Eindringling. Das ist das primäre „Widerstandserlebnis", auf das Scheler (a. a. O.) immer wieder zurückgeht. Das Wirkliche meldet sich nicht primär als „Gegenstand" sondern als „Wider"stand. In irgendeiner Weise geht also der Organismus auf das Widerständige ein. Ein ähnlicher Sachverhalt liegt in dem Verhältnis von Vorstellungsbild und Anschauungsbild vor. Jaensch faßt das Anschauungsbild als eine Vorstufe auf, in dem Vorstellungsbild und Wahrnehmungsbild noch nicht getrennt sind. Diese originäre Einheit ist nicht bloßes Verstehensprinzip, sondern faktisch als die entwicklungsgeschicht-

lich frühere Stufe nachweisbar. Das setzt voraus, daß eine Tendenz des menschlichen Sehens auf „Übersehen" der Wahrnehmungswelt geht, daß das Sehen im Anschauungsbild an der Widerständigkeit der Realität gleichsam vorübergehen möchte. Das ist auch faktisch eine Tendenz im Anschauungsbild. Je mehr die Wirklichkeit als Widerstand empfunden wird, d. h. aber, je stärker im Grunde genommen die Wirklichkeit „ernst genommen" wird, desto größer wird der Realitätscharakter des Anschauungsbildes, desto eher wird es dem Wahrnehmungsbild in dieser Hinsicht ähnlich. Zugleich aber werden die „eigentlichen" Merkmale des Anschauungsbildes, seine Bestimmtheit durch subjektive Faktoren deutlicher. Also obwohl ursprünglich in dem Anschauungsbild die Tendenz des Übersehens der Wirklichkeit liegt, in einer Überbetonung des Subjektiven, rückt es doch in die Tendenz zur Wirklichkeitserkenntnis hinein — ein deutliches Beispiel für den Widerstreit der Eigentendenz des Anschauungsbildes und der Tendenz des Organismus, die Wirklichkeit in ihrem wahren Aussehen zu entdecken. JAENSCH hat in den Untersuchungen über das Nachbild festgestellt, daß selbst in diesen physiologischen Prozessen schon höhere geistige Intentionen wirksam sind, besonders die auf Erfassung des Gegenständlichen gerichteten. Auch die Konstanz der Sehdinge und die Konstanz der Farben weisen auf die Beteiligung höherer seelischer Funktionen hin. Diese Sachverhalte werden weiterhin auch deutlich gemacht durch die Arbeiten von BAMBERGER[1], BUSSE[2] und DITTMAR[3]. In einem besonderen Sinn haben die beiden letztgenannten Arbeiten es wahrscheinlich gemacht, daß Störungsreize das Gedächtnisbild auf eine höhere Stufe heben, daß also mit der Störung das Anschauungsbild die Tendenz hat, vorstellungsnahe zu werden, also die Tendenz, die auf bloße wissensmäßige bzw. bildhafte Erinnerung gehabter Wahrnehmungen geht, ins Übergewicht kommt. Das Vorstellungsbild selbst scheint im allgemeinen eine Verhaltungsweise zu sein, die an die Abwesenheit der Realität, ihrer eben erfolgten Abwesenheit geknüpft ist, worauf SKOLA mit Recht hinweist.

Hier liegt eine Analogie mit unseren Idealuntersuchungen nahe.

---

[1] BAMBERGER, Marburger Diss. 1923: Über das Zustandekommen des Wirklichkeitseindrucks der Wahrnehmungswelt.

[2] Marburger Diss. 1922.

[3] DITTMAR, Über den Einfluß von störenden Nebenreizen auf die Anschauungsbilder und die Gesichtswahrnehmung des Eidektikers, 1923.

Je mehr die Umwelt als den eigenen Werttendenzen Widerständiges empfunden wird, desto stärker wird die Tendenz, das Ideal in eine wirklichkeitsferne Sphäre zu entrücken, desto stärkere „subjektive Realität" erhält es damit. Das ist der Sinn dessen, was wir oben „Ich-Nähe" nannten. Diese Analogie weist uns darauf hin, daß das Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit seinerseits in primären grundlegenden Verhältnissen des menschlichen, seelisch-geistigen Organismus zur Welt überhaupt seine Parallele hat.

Während für den Eidetiker das Trotzverhältnis von Wahrnehmung und Vorstellung im Anschauungsbild schwebend ist, erscheint es bei dem nichteidetischen Erwachsenen gelöst. Das ist der tiefere Sinn dessen, was Jaensch „Spaltung" nennt. Beide Tendenzen reagieren abwechselnd, ohne eigentlich zusammenzugehen, zu integrieren.

Dittmar behandelt im besonderen die sog. „inversen Fälle", d. h. die Fälle, in denen abweichend von der normalen Reaktionsweise gerade die niedere Gedächtnisstufe reaktiviert wird, d. h. das Anschauungsbild wird bei der Störung nicht vorstellungsnahe, sondern deutlicher. Es ist in diesen Fällen also nicht so, daß die Tendenz zum bloßen Vorstellen durch die Störung geweckt und verstärkt wird, sondern die Eigentendenz des Anschauungsbildes wird stärker und sein Realitätsgrad deutlicher, wie im Wahrnehmungsbild. In jeder Verhaltung zu einem Gegenstand der Wirklichkeit treten eine Menge Verhaltungen in Reaktionsbereitschaft, die teilweise primitiveren Schichten angehören: die Hinwendung auf Farbe und Gestalt, die Erinnerung an frühere ähnliche Gegenstände, die Tendenz zur Wissensbereicherung oder Wissensausbesserung u. a. In das Bewußtsein tritt gewöhnlich nur eine dieser Verhaltungsweisen. Liegen sozusagen alle Verhaltungen in einem Gleichgewicht, ist also bloß der Gegenstand in seiner Totalität nicht als besonderes und von anderen Unterschiedenes gegeben, dann ist die Voraussetzung für das Auftreten des Anschauungsbildes gegeben. Darum sind die Kinder für diese Verhaltungsweise prädestiniert. In diesem Totalverhalten wirkt ein Umweltreiz störend. Der Störungsreiz wirkt auf diese totale Verhaltungsweise auflösend, differenzierend, daher ist es uns verständlich, wenn beide Verhaltungen die vorstellungsnahe und die wahrnehmungsnahe auf ihn hin eintreten

können. Das ist vielleicht der tiefere Sinn alles Umweltlichen, daß es Reize zu differenzierteren Verhaltungen gibt, die eben Entwicklungsreize sind. Interessante Aufklärungen in dieser Hinsicht geben auch die Untersuchungen von Kobusch[1]. Er unterscheidet ein Vorstellungsbild ersten, zweiten und dritten Grades (V. 1, V. 2, V. 3), je nach dem die Versuchsperson ihr Vorstellungsbild sich in den Entfernungen 1, 2 und 3 vorstellt. Es ergab sich, daß zunächst mit größerer Entfernung als der Einprägungsentfernung das V. 2 größer ist als das V. 1, in der kleineren Entfernung ist es jedoch kleiner als das V. 1. Es verhält sich also bei wachsender Entfernung das V. 2 zum V. 1 wie beim Eidetiker Anschauungsbild zu Vorstellungsbild. Das V. 2 ist also dem Anschauungsbild näher.

Wahrscheinlich haben wir es in dem eigenartigen Phänomen des „Umschlags" (der „abatischen Region"[2]) das in der Wendung der Aufmerksamkeit seinen Grund hat, worauf Jaensch und Reich[3] hinweisen, die in der Aufmerksamkeit eine Tendenz zur Nähe und eine solche zur Ferne annehmen, mit dem Punkt zu tun, an dem die beiden Tendenzen gleichsam aufgehoben erscheinen. Zugleich charakterisiert diese Stelle aber den physiologischen Nahraum, hinter und vor ihr liegen der psychologische Nah- und Fernraum. Im projizierten Vorstellungsbild liegen ganz analoge Verhältnisse vor. „Diese im Nahraum zutage tretende stärkere Kohärenz des Vorstellungsbildes mit dem Wahrnehmungsraum, d. h. ihre stärkere Annäherung an das Verhalten der Wahrnehmungsbilder, erklärt ganz ungezwungen, daß das VB im Nahraum dem Anschauungsbild hinsichtlich seines Verhaltens näher steht als im Fernraum. Denen nach Nähe und Ferne verschiedenen Sinnfälligkeitsgraden der VB entspricht der nach Nähe und Ferne verschiedene Sinnfälligkeitsgrad der Wahrnehmungskomplexe" (Kobusch, a. a. O., S. 43).

In Analogie zu diesen Feststellungen können wir mit dem Blick auf unsere Idealuntersuchungen sagen, daß das Verhalten des Ideals in der Kindheit (die Einheit von Wert und Wirklichkeit) dem Verhalten von VB und AB in dem psycho-

---

[1] Marburger Diss. 1922: Nachweis der Gedächtnisstufen im Vorstellungsleben normaler Erwachsener.

[2] Liebermann, *ZfSiPhys.* 44, 1910. Beitrag zur Lehre von der binokularen Tiefenlokalisation.

[3] Jaensch und Reich, Über die Lokalisation im Sehraum. *ZfPs.* 86, 1921 (auch im „Aufbau der Wahrnehmungswelt", 2. Aufl. 1927).

logischen Nahraum entspricht, was aufs neue rechtfertigt, daß wir ähnlich wie von einer Integration von AB und VB auch von einer solchen von Wert und Wirklichkeit reden dürfen. In der Pubertät tritt für diese Integration eine Krisis ein, indem die Grenze des psychologischen Nahraums sich verschiebt und auch in ihm gerade Gesetzmäßigkeiten gelten, die auf eine stärkere Spaltung und Entfremdung von der Umwelt hinweisen. Nichtsdestoweniger bleibt die Einheit von AB- und VB-Komponente immer erhalten, ja sie wird noch deutlicher, obzwar sich beide von der Umwelt abspalten, gerade in der Abkehr von ihr und ihrer Entrückung in einen psychologischen Nahraum anderer Art werden sie „ichnäher" und helfen so den idealischen Komplex bilden, der dem Ideal in der Jugendzeit seine Mächtigkeit und seine Realität gibt. Das mag uns erneut vor Augen führen, wie sehr die seelischen Verhältnisse in niederen und höheren Schichten analoge Zusammenhänge zeigen.

3. Kind. Auf den Charakter der Gesamtreaktionsweise des Kindes im Hinblick auf das Trotzphänomen wollen wir mit einem Beispiel eingehen. Ein Mädel, 2 Jahre alt, soll zu Weihnachten beschenkt werden. Die Mutter will ihm Weihnachten recht eindrucksvoll machen. Zwei größere Mädels verkleiden sich, das eine wird Nikolaus mit langem weißem Bart, das zweite Christkind in weißem Kleid und offenem Haar. Sie sind der Kleinen unkenntlich. Sie treten ins Zimmer, in dem der Weihnachtsbaum brennt, die Kleine sitzt auf dem Schoß der Mutter. Ihr Auge heftet sich sofort auf die „Sachen", die das Christkind mitbringt. Sie faßt sofort nach der Puppe, von der sie wußte, daß sie das Christkind bringen würde. Da entdeckt sie auf einmal die beiden fremden Menschen, erschrickt, kuschelt sich an die Mutter, fällt in einen Weinkrampf mit starken Schluckbewegungen. Er dauert etwa 10 Minuten. Ihre Mutter versucht sie zu beruhigen, aber jedesmal, wenn der Name Christkind genannt wurde, ging das Weinen von neuem los. Nun versuchte die Mutter, die Kleine für die Puppe zu interessieren, aber sie will vorerst von ihr nichts wissen. Ich habe dann versucht, ihr wieder von dem Christkind zu erzählen, sie wehrt sich aber dagegen und weint von neuem. Auf meine Frage: soll Christkindchen denn wiederkommen? antwortet sie abweisend und zu neuem Weinen neigend: böses Christkind, nicht wiederkommen. In der Nacht

schläft sie relativ ruhig, nur einmal wacht sie auf, schreit auf, weint leicht und will zur Mutter. Uns interessierte vor allem, wie lange diese Verknüpfung der Unlust und Schreckhaltung mit dem Christkind dauerte. Schon am nächsten Tage, als die Kleine mit der Puppe spielte und mit den Nüssen hantierte, da störte sie der Name Christkind nicht mehr. Das Christkind war von einem bösen zu einem guten geworden. Nach einigen Tagen erzählt sie jedem Bekannten von dem lieben Christkind und was es ihr alles gebracht hat, ohne sich im geringsten an das schreckhafte Erlebnis zu erinnern. Wir haben durch zahlreiche andere Beobachtungen Grund zu der Annahme, daß die Abreaktion (denn eine solche ist es und keine Verdrängung) in dem kindlichen Seelenleben eine bedeutsame Rolle spielt. Nur so wird uns verständlich, wie das Kind seine „Lieblinge" so schnell wechseln kann und trotzig sein kann gegen den, der noch vor kurzer Zeit sein Spielgenosse war.

Die Erklärung dieser Phänomene aus dem Trotz ist wohl die einfachst mögliche. Ein Wachsen, eine erzieherische Einwirkung würde unmöglich, wenn die Unlusterlebnisse so tief in die Seele eindringen würden, daß sie so tiefe Spuren hinterließen, die alles weitere beeindrucken, ungünstig beeinflussen würden. Dagegen wehrt sich der kindliche Organismus. So wird es auch einsichtig, warum Kinder den Tod und die Trauer noch nicht erleben. Die Selbstschutzfunktionen sind so stark, daß alle unlustvollen Erlebnisse das Innere noch nicht oder nur kurze Zeit berühren. Erst im späteren Alter und in der Reifezeit besonders stark beginnen die Erlebnisse tiefer in die Seele zu dringen und provozieren so jene Umstellung und Neubildung im Funktionssystem des Ich, auf das wir im nächsten Abschnitt besonders eingehen werden. Es ist also nicht richtig, wenn man sagt, das Kind sei ein Produkt seiner Umwelt. Auch im kindlichen Organismus sind schon Selektionstendenzen wach, die vor dem Gedächtnis gewissermaßen wachen und nur Erinnerung werden lassen, was dem Weiterwachsen zuträglich ist, deren Funktion also mit dem Selbstschutztrotz hinreichend umschrieben ist.

4. Die Phasen. Ch. Bühler hat das Jugendalter in zwei Phasen gegliedert, die Pubertät und die Adoleszenz. Die erste Phase nennt sie eine Phase der Verneinung, die zweite eine der Bejahung. Verneinung und Bejahung sind auf etwas bezogen; etwas

wird verneint, etwas wird bejaht. Ch. Bühler hat im wesentlichen die Gemeinschaft im Auge und denkt, wenn sie von Isolierung und Hinwendung, Zurückziehen und Ergänzung spricht, in biologischen Kategorien. Welt bedeutet ihr Umwelt, Erwachsenenwelt, vorgefundene Objektivationen. Ein bloßes Isolieren von der Umwelt kann aber unserer Ansicht nach nicht Verneinung schlechthin genannt werden. Spranger (a. a. O., S. 29/30) hat Recht, wenn er von solchen Bestimmungen sagt, daß sie zwar die Gesichtspunkte des Forschers wiedergeben, aber nicht das Ganze treffen. Spranger zweifelt auch die Gültigkeit der Phasen an. Er kennt Fälle, in denen die Entwicklung ganz umgekehrt verlaufen ist. Wenn wir auch nicht glauben, daß solche Einzelfälle wider die Phasenbestimmung sprechen, da sie ihre allgemeine Bedeutung nicht in Zweifel ziehen können, so glauben wir doch, daß der Bühlerschen Phasenbestimmung nur beschränkte Geltung zukommt. Es liegt ihr eine ganz richtige Beobachtung zugrunde, die nämlich, daß der Weg der Entdeckung des Fremden und Andern oft über eine Negation geht. Wir haben das in unseren obigen Ausführungen immer wieder betont. Aber diese Bestimmungen sind viel zu allgemein, als daß ihnen eine Bedeutung für das Verständnis der Phasen zukomme. Tatsächlich bringt Ch. Bühler eine Menge materialer Bestimmungen, deren Bedeutung weit über ihre Phasenbestimmung hinausgeht. Wir erkannten, daß der Verlauf der Entdeckung der Werte oft in der formalen Struktur von Verneinung und Bejahung verläuft. Wir halten aber für unrichtig, daß die erste Phase der Pubertät eine solche der Verneinung schlechthin genannt wird. Wenn wir unsere Phasen in Betracht ziehen, so könnte man versucht sein, sie mit denen von Ch. Bühler in Parallele zu setzen. Inhaltlich stimmt auch vieles mit dem, was sie sagt, überein, trotzdem sind unsere Phasen etwas ganz anderes. Wir machen auch nicht den Anspruch, daß unsere Phasen Querschnitte durch die gesamte Pubertätsentwicklung bedeuteten. Wir haben ja nur in einem Hinblick, nämlich auf das Idealerlebnis, die Phasen beschrieben, es sind also zunächst Phasen des Werterlebens, der Werterfahrung, und so wollen sie auch verstanden sein. Von dem mehr biologischen Gesichtspunkt Ch. Bühlers aus wird uns bis zum gewissen Grade ihre Phaseneinteilung verständlich. Denken wir nur an das Verhalten der beiden Geschlechter zueinander während der ersten Phase der Pubertät. In dieser Zeit liegt tatsächlich eine Verneinung des

anderen vor, wenn auch nicht des anderen schlechthin, sondern des anderen in seiner Andersgeschlechtlichkeit. Wir haben den Phasenbegriff ausdrücklich geknüpft an den der Tendenz. Nun gibt es aber im jugendlichen Leben eine Anzahl widerstreitender Tendenzen (wie wir ausführten, besonders von der zweiten Phase an, etwa Bühlers erste Phase der Verneinung), die sich in bestimmten Stadien verwirklichen. Von diesen Teiltendenzen, so forderten wir oben, muß die Forschung ausgehen und nicht von einer Konzeption der jugendlichen Tendenz schlechthin.

Von dieser Einstellung aus aber ergibt sich folgendes: zunächst dürfen wir nicht der Ansicht verfallen, daß eine gleichmäßige Reifung aller Schichten der jugendlichen Seele das Normale sei. Gerade die Vorpubertät leitet eine starke Schichtenauflockerung ein, die bedingt, daß jede Schicht relativ selbständig mit der ihr eigenen Tendenz auf Entdeckung der Welt reagiert. Die Schichten können zunächst in ganz verschiedenem Tempo reifen, sie können auch in der zeitlichen Reihenfolge verschieden früh in den Prozeß der Reifung treten. Das soll uns zunächst ein Blick auf das religiöse Erleben deutlich machen. Die Phase der Verneinung (nicht eines bloßen Gleichgültigseins) der religiösen Werte erfolgt gewöhnlich erst in der Phase, die Ch. Bühler Bejahung nennt. Die religiöse Krisis liegt erst in der Adoleszenz. Die Tendenz zum „Heiligen“ ist also viel später in die Reflexion getreten als die zum „Heldischen“, die oft ihre Verneinung schon in der „Pubertät“ erfährt. Das hängt mit tieferliegenden komplexen Werten zusammen, der Kontemplation und der Aktivität, von denen der erste in unserer zweiten Phase anerkannt und der zweite abgelehnt wird. In der dritten Phase ist es oft umgekehrt. Das zeigt uns, wie kompliziert das Werterleben ist und wie gewagt es ist, hier eine allgemeine Entscheidung zu treffen, besonders dann, wenn man die typischen Verschiedenheiten noch mit in Rechnung zieht. Mit rein inhaltlichen Bestimmungen kommt man bei dem ständigen Wechsel in der Anerkennung der Werte nicht weiter. Darum versuchten wir im Zusammenhang mit der inhaltlichen Bestimmung eine formale Analyse der Wertentdeckung zu geben. Wir vermuten auf Grund unserer Beobachtungen, daß im allgemeinen die Reifung von den „niederen“ Schichten zu den „höheren“ fortschreitet. Schon im 12. Jahre tritt bei Jungens die Auflockerung der kindlichen Bewegungsformen ein, die Grazie verschwindet in den meisten

Fällen und ein grober, plumper Bewegungsluxus setzt ein. Während dieser Zeit wird die geistige und intellektuelle Reifung oft aufgehalten, da Interessen mehr vitaler Art vorherrschen. Die Umgestaltung in der Wahrnehmungswelt scheint kurz auf diese Auflockerung hin zu erfolgen. Die Umgestaltung des sozialen Erlebens folgt erst darauf hin und die des religiösen noch später. Bei jedesmaligem Erfassen einer Schicht scheint die negative Haltung aufzutreten. Darum können verschiedene negative Phasen auftreten. Meistens ist es aber wohl so, daß mit der Verneinung eines Wertes gerade ein anderer besonders anerkannt wird, der eben nur eine andere Seite des abgelehnten darstellt, was der Trieb zur absoluten Entscheidung verdeckt. So ist in der Präpubertät die Verneinung der Umwelt oft am allerstärksten, stärker als in der späteren Entwicklungszeit. Diese Ablehnung der Umwelt dürfen wir aber nicht als Verneinung der Gemeinschaft schlechthin deuten, da in den weitaus meisten Fällen ein starker Trieb nach Zusammenschluß mit Gleichartigen besteht. In der zweiten Phase, in der es abgelehnt wird, sich mit den Denkergebnissen Fremder abzufinden, wird das eigene selbständige Denken und Einsehen gefordert, also eine höhere geistigere Verhaltung. Wird auf der einen Seite die Umwelt abgelehnt, so werden oft auf der anderen Seite die Ich-Werte anerkannt, die ihrerseits eine umfassendere Weltentdeckung (neue Beziehungen des Jugendlichen zu sich selbst und der Umwelt) vorbereitet helfen. So erscheint es unmöglich eine Zeit anzugeben, in der Verneinung schlechthin aufzuweisen wäre. Gerade dann, wenn uns der Jugendliche in negativer Haltung begegnet, ringt er oft innerlich aufs stärkste mit neuen Werten. Für die engbegrenzte negative Phase, die von H. Hetzer (a. a. O.) beschrieben ist, mag die verneinende Haltung als typisch zugegeben werden, wenn wir auch bemerken müssen, daß in der Entwicklung von A die negative Phase so wie sie von Hetzer bestimmt wird, mit gar keiner eigentlichen Verneinung gepaart auftrat. Die Verneinung lag früher. Die negative Phase bei A ist vielmehr ausgezeichnet durch eine allgemeine Erschlaffung und Ermüdung, durch seelische Ruhelosigkeit, Hilflosigkeit und innere Leere, bei dem guten Willen, sich den Erwachsenen der Umwelt anzupassen. Theoretisch wäre der Fall der „absoluten Verneinung“ dann gegeben, wenn alle Schichten zu gleicher Zeit in die Reifung eintreten und man

nachweisen könnte, daß der Jugendliche faktisch nicht bejaht und anerkennt. Das aber ist eine biologische Unmöglichkeit, der einzige Fall könnte im Selbstmord begegnen, aber dann hat man berechtigten Grund, nicht Nihilismus anzunehmen, sondern wohl in den meisten Fällen gerade noch die Bejahung des Männlichen und Edlen, wenn auch in falscher Weise.

Auf Grund dieser Ausblicke erscheint es uns möglich und angängig, von unserer Trotzanschauung aus Aufklärung zu versuchen. Der Antagonismus im Werterleben ist im wesentlichen bedingt durch die Auflockerung und den Widerstreit der verschieden hohen Schichten des Werterlebens. Darum wird der Antagonismus mit steigender Reifung immer komplizierter und auffälliger. Der Antagonismus im Werterleben des Jugendlichen drängt eben zu entschiedener Ablehnung und Anerkennung bestimmter Werte und es scheint oft so, als ob der Jugendliche verneinend sei, in Wirklichkeit wird nur seine jeweilige Wertenergie durch die verneinende Haltung absorbiert. Im Grunde erkennt er in der Verneinung selbst die Komplemente der abgelehnten Werte an. So scheinen in jeder Phase bestimmte Trotzverhältnisse vorzuliegen, eine Ablehnung auf der einen entspricht einer Anerkennung auf der anderen Seite, und in den meisten Fällen scheint es so zu sein, daß in einer Art Umschlag, in dem Augenblick nämlich, in dem der Wert in seiner wahren Wirklichkeit und Ganzheit erfahren wird, und nicht mehr in einer durch subjektive Zustände bestimmten und Teilmomente hervorhebenden Erlebnisart „absolut“ genommen wird, plötzlich die ganze negative Haltung ihre Sinnerfüllung dadurch erfährt, daß sie sich selbst aufgibt; aber auch die „absolut“ anerkennende Haltung erlischt und beide verschmelzen zu einer neuen höheren Form, der „schlichten“ Wertung.

So scheint sich auch hier der Phasenrhythmus in das Grundgesetz der seelischen Teleologie, das wir in diesem Teil deutlich zu machen suchten, in seiner Grundstrucktur für die jugendliche Seelenstruktur, zwanglos einzufügen.

Mit dieser Erörterung wollen wir die Darstellung der Trotzformen umfassender Art abschließen. Wir wollten weder die Fülle der Verhältnisse erschöpfen noch restlos aufklären. Wir versuchten mit ihrer Schilderung bloß einen „Grund“ zu schaffen für

das, was nun folgen soll: die neu auftretenden Trotzverhältnisse im Jugendalter und ihr Sinn. Auch für das Folgende gilt, daß die allgemeinen Trotzverhältnisse erhalten bleiben und weiter wirken, daß sich die neuen in sie hineinbauen.

3. Neu auftretende Trotzformen beim Jugendlichen und ihre Bedeutung für die Konstituierung des Ich

Vorbemerkungen

Wir haben schon angedeutet, daß sich die Trotzphänomene allgemeineren biologischen Gesetzlichkeiten einordnen lassen, in die des Antagonismus seelischer Funktionen. Schon im Elementar-Seelischen war der Antagonismus zu erkennen, in den Komplementärfarben der Nachbilderscheinungen, den Abwehrreaktionen, im kindlichen Trotz u. a. Wir haben gesehen, daß auch der Trotz des Jugendlichen die formale Struktur dieser Erscheinungen widerspiegelt. Die formale Struktur ist aber hier mit ganz verschiedenem Inhalte gefüllt. Sie zeigt ganz verschiedene Färbung bei Kind und Jugendlichen, was eben durch die Art der Schichtung, in der der Antagonismus wirksam ist, bedingt ist. Die neuen Schichten gewähren gleichsam die Möglichkeit für die Ich-Formung, an der die Trotzformen wesentlich beteiligt sind.

Wir reden von einem Antagonismus, wenn die gegenläufige Reaktion immanent ist und bloß den Sinn der Behütung des psychophysischen Organismus hat, in dem sie den eindringlichen Reiz abbaut. Wir reden von Trotz im allgemeinen Sinne überall da, wo wir eine Totalreaktion des Individuums vor uns haben, die uns deutlich erkennen läßt, daß sich das ganze Individuum auflehnt gegen eine Person oder Institution der Umwelt in einem Verhalten, das Abkehr oder aktiver Widerstand sein kann. Im Gegensatz zu dem bloßen Antagonismus ist dieses Verhalten ein Beweis dafür, daß der Jugendliche sich als anders herausstellt. Es zeigt sich das in der ganzen Haltung und Geste. Dieser Trotz zieht mehr oder weniger die Umwelt in Mitleidenschaft. Die Reaktion ist also nicht immanent, sondern sie transzendiert.

So gewinnt der Trotz außer seinem biologischen Sinn, der in der Behütung des Gesamtorganismus gegeben ist, noch einen spezifisch psychischen oder anthropologischen, d. h. er ordnet sich ein in die Entwicklung und Bildung des Individuums, er wird zu einer möglichen Form der Selbst-

und Fremdentdeckung. Wir werden gerade in der Analyse der folgenden Trotzformen sehen, wie immer dieser Effekt an sie gebunden ist, entweder das Selbstverständnis oder das Fremdverständnis zu erweitern.

Und noch ein anderes. Die Trotzformen selbst können sich funktionalisieren, d. h. sie können von dem Zweckwillen, der immer eine bestimmte vorgefaßte Absicht hat, bewußt geübt und später automatisch gebraucht werden. Das zeigt, daß der Trotz nicht eine Erscheinung ist, die bloß eine aktuelle Bedeutung hat, sondern daß er eine besondere Bedeutung im Aufbau des höheren geistigen Lebens hat.

Und ein drittes und letztes. Der Trotz wird in seinen Formen, in denen er hier und dort in Erscheinung tritt, ein Anzeichen für die Entwicklung des Jugendlichen, für die Richtung seiner Entfaltung und wird so, um nicht zu sagen typusformend, so doch typusanzeigend. Seine verschiedenen Formen sind eben ganz verschiedenen Typen des Jugendlichen zugeordnet.

Neben dieser Unterscheidung von immanentem und transzendentem Trotz müssen wir noch eine andere vornehmen, die von primärem und sekundärem Trotz.

Ein Jugendlicher, der sich dauernd im Kreise von Erwachsenen bewegt, ihre Autorität im Grunde anerkennt, sich ihnen gegenüber unvollkommen fühlt, ist oft im Zusammensein mit fremden Erwachsenen befangen und scheu. Wird er dann gar von den Eltern aufgefordert, die fremden Erwachsenen, sei es durch Klavierspiel oder eine andere Fertigkeit, zu unterhalten, so verläßt er nicht selten trotzend die Gemeinschaft. Was liegt hier vor? Er wehrt sich im Grunde genommen gegen seine eigene Scham. Er trotzt gegen sich selbst. Das ganze Verhalten erscheint als eine Pose zur Rettung des Eigenwertes. Es tritt oft gerade dann ein, wenn ein starkes Sympathisieren mit dem Werte besteht (für „voll“ genommen werden in der Gesellschaft Erwachsener) und ein Unbefriedigtsein mit sich selbst erzeugt. Das ist der primäre Trotz. Dieses Trotzverhalten braucht aber damit nicht gelöst zu sein. Es kann zu einem neuen Erlebnis werden und sich auf folgende Weise in eine neue sekundäre Trotzform hineinheben. So kann der Jugendliche der Meinung werden, daß er nicht zur Liebenswürdigkeit fähig ist. Aus diesem Erlebnis der Unliebenswürdigkeit folgt ein neuer Trotz: nun gerade will ich unliebenswürdig sein, da ich liebes-unwürdig bin. Wir erkennen, daß in diesem neuen

Trotz eine neue Rettung des Persönlichkeitsgefühls liegt. Er ist wie der erstere aus innerer Not geboren. Gegenüber dieser spontanen und unmittelbaren Form (sie herrscht beim Kinde vor) ist sie aus Reflexion geboren. Sie ist in dieser Form erst in der Jugendzeit zum erstenmal aufweisbar.

Die Selbstironie

In der bewußten oder unbewußten Selbstironie werden die tiefergreifenden Gefühle, in denen eine Tendenz zur Reue, Schuld oder Angst liegt, abreagiert, d. h. die Tendenz in die tieferen Schichten des Ich zu dringen und sie mitzuergreifen, wird gehemmt, und zwar hier in einer eigenartigen Weise. Die Hemmung geht so schnell und so intensiv, daß sie gar nicht als solche entdeckt wird. Das Wissen oder Fühlen um die Fehlhandlung erzeugt sofort einen Willensakt von dem Charakter des Reizwillens, der bei Personen, die die Selbstironie in hohem Maße haben, ganz automatisch erfolgt. Das Moment der Bewußtheit ist nicht unbedingt nötig, damit eine Haltung, wie sie in der Selbstironie liegt, auftritt. Daß ein Mensch ohne besondere Absicht zur Selbstironie diese eigenartige „Negativwertung" seiner selbst vornimmt, beweist, daß in seinem Ich ein Trotzverhältnis funktionalisiert ist. Die spontane Selbstironie, die manchen Menschen wesentlich anhaftet, setzt ein „Vorwissen" des Ich um die Gesetzlichkeiten dieser spezifischen Reaktion voraus. Sie bedeutet für den Träger Befreiung von quälerischen Gefühlen und Gedanken, die das Bewußtsein vom eigenen Werte schwächen könnten. Gegen diese Möglichkeit trotzt sofort im Voraus wissend um das, was für das Ich zuträglich ist, die Selbstironie. Sie besteht also in dem Verhüten einer Reaktion des Individuums, und dem Bremsen der Tendenz auf ihrem Weg nach innen, die etwa aus Komplexen, die auf Normen gerichtet sind (Gewissen) entsprungen wären. Diese Reaktion wird weggetrotzt, und so kommt es zu einer echten Form des Selbstschutztrotzes. Er ist in innerer Schwäche motiviert, das Ich gesteht sich seine eigene Schwäche nicht ein. Jeder Fehler wird zum „faut pas". Diese lebenssteigernde Kraft zeigt sich in der sofortigen Bereitschaft auf neue Situationen und deren Meisterung. Das Ich hält sich offen für neue Erlebnisse. Die ganze Haltung dieses Menschen ist eine sorglose und optimistische. Die Unlustgefühle weckenden Vorstellungen und Gedanken werden abreagiert und, schlagen sie

nicht sofort in Lustgefühle um, so ist doch die Möglichkeit des Auftretens gegeben in der Bereitschaft für neue Erlebnisse. Die Selbstironie, funktionalisiert, kann den Menschen zu tieferen Gefühlen unfähig machen, so daß er seine eigene Schwäche nicht mehr sieht, daß er zur Reue untauglich wird. Wir treffen die Selbstironie überall da an, wo ein schwacher Mensch seiner Schwäche in irgendeiner Form „inne" wird und wo ihm dieses Innewerden in irgendeiner Weise unangenehm ist. Wo ist das aber mehr der Fall als im Krieg? Man sehe sich daraufhin die beliebten Ausdrücke der Frontsoldaten an. „Ich werde wohl bald befördert" oder „ich werde Stubenältester im Massengrab" sagte man, um anzudeuten, daß man wohl jeden Augenblick vom Tode ereilt werden könnte. Die einleuchtendste und einfachste Erklärung ist wohl die: dauernd den Tod vor Augen, spricht man nicht gern von ihm. Er wird als etwas Furchtbares empfunden; diese Furchtbarkeit möchte man sich aber ernsthaft nicht eingestehen, da es der Sinn des Krieges nicht ist, durch die Gedanken an den Tod ängstlich und handlungslahm zu werden. Darum ironisiert man sich selbst. Die Verbindung von Gegensätzlichem (befördert werden und auf dem Bewußtseinshintergrund Tod, Massengrab) erzeugt die eigenartige gefühlsbetonte Stimmung, die einen erfaßt, wenn man eine solche Selbstironie hört. Sie hat etwas von dem Charakter des Komischen, hinter dem aber das Tragische liegt. Diese Art der Selbstironie ist bitterer Ernst in der Form des Scherzes vergegenwärtigt. Auch hier wird einem tieferen Ergriffensein und Gerührtwerden vorgebeugt dadurch, daß eine „oberflächliche" Reaktionsart diese Erlebnisse abtrotzt. Wir sehen also in der Form des Trotzes, wie sie uns in der Selbstironie entgegentritt, eine Selbstsicherungstendenz des Ich. Sie repräsentiert zugleich eine bestimmte Form des Humors, dessen ursprünglicher Sinn ja in der Bewegung aus einem so in einen anderen andersgearteten Gefühlszustand liegt.

Der Fremdironie liegt dieselbe Struktur zugrunde. Die ironische Haltung kann erstarren, sie ist wesenhaft mit dem Menschentypus verbunden, der sein Inneres ängstlich hütet, der nicht in sich hineinschauen läßt und ständig in der Sorge steht, sich zu weit zu öffnen. Er ist um seine Geltung besorgt und ist bestrebt, sein Leben bewußt zu gestalten. Die Ironie tritt uns beim Jugendlichen oft noch nicht in reiner Form entgegen, oft sind ihre Vorformen: Veräppelung,

Hochkriegen, der Moralische u. a. Allen diesen Formen liegt aber die Tendenz der „Ablenkung" auf andere von sich fort zugrunde. Der Grund dafür, daß die ironische Haltung in der Jugend erst auftritt und erst auftreten kann, dürfte auf Grund unserer obigen Ausführungen einsichtig sein: Erst mit der Sorge um das Selbst und mit der Auflösung der kindlich naiven Hingegebenheit an die Welt ist Ironie möglich.

Das Ressentiment

Ein junger Mann ist unfähig, mit Mädchen umzugehen, er wird „Weiberfeind". Ein anderer vermag bei noch so großer Anstrengung keine Höchst- und Geschicklichkeitsleistungen im Turnen zu erzielen, er wendet sich vom Turnen ab, es ist nur Sache für „Dumme' und „Bizepsaristokraten". Die Hausfrau, die wegen geringen Verdienstes ihres Mannes für ihre Familie nicht mehr „so gut" kochen kann und jetzt mit ganz einfachen Speisen aufwarten muß, behauptet, diese einfachen Speisen schmeckten besser und seien dazu bekömmlicher. Allen diesen Formen des Ressentiments ist als Wesentliches gemeinsam:

1. eine Änderung in der Stellung zur Welt und zu sich selbst,
2. der Akt der Umwertung der bisherigen Anschauungen in bezug auf die Neuheit des seelischen Erlebnisses,
3. die neue Wertung, die Befriedigung und Befreiung schafft.

Die Entdeckung, daß man in einer Lage steht, die einem Unlustgefühle bereitet, ist das erste. Die Frau hat nicht mehr genügend Geld, der Junge kein Geschick. Sie können sich damit nicht zufrieden geben bzw. sich nicht in momentaner Umstellung damit abfinden, wie es in der Ironie der Fall ist. Erst langsam verliert dieser Zustand an Intensität, nachdem sich nämlich eine „Umwertung" angebahnt hat, die das ganze Verhalten bis zum gewissen Grade motivlos macht. Liegt doch im Ressentiment ein Sichbefreien von etwas, mit dem es verknüpft ist und das der Reiz für die Unluststimmung ist. Dieses störende Etwas wird weggetrotzt durch eine neue bessere Überzeugung. Was vorher als lustvoll ausgekostet und praktisch gewertet wurde, wird als wertlos oder sogar als wertwidrig erkannt. Man sieht deutlich, daß hier das Wesentliche ein Sich-nicht-eingestehen-wollen des Schöneren und Besseren war. Diese unliebsame Erinnerung muß abreagiert werden und das geschieht in der Umwertung. Das

Ressentiment ist aus Schwäche geboren. Die starken Menschen mit unerschütterlichem Selbstwertgefühl werden sich ruhig dem Gefühl, daß es einst besser war, hingeben können. Sich abfinden mit den veränderten Lebensbedingungen ist fast immer Ressentiment, da die Kraft erlahmt, die Verhältnisse so umzuändern, daß die ursprüngliche Wertung aufrechterhalten werden kann. Dem Ressentiment liegt ein Selbstschutztrotz zugrunde, der sich in der wertenden Bewußtseinssphäre vollzieht. Das Ressentiment ist wesenhaft mit einem bestimmten Menschentyp verbunden und ist „innerer Willensakt", da es an gestaltenden äußeren Willensakten mangelt. Die Form des Ressentiments ist Ernst und tritt auf mit dem Anspruch auf unbedingte Geltung, während die Selbstironie in komischer Weise sich selbst in den Scherz nimmt. Von der Reue unterscheidet sich das Ressentiment dadurch, daß es auf die Umwertung zielt, jene dagegenauf die Erhaltung der bisherigen Wertdeterminanten. Im Ressentiment liegt der Wertakzent auf der Welt, in der Reue im Ich. In der Reue wird gerade aus dem Vergangenen das Erlebnis „korrigiert", im Ressentiment wird das Vergangene verleugnet und dem Gegenwärtigen geopfert. Ein Erlebnis trotzt das andere ab, das Ich tritt nicht eigentlich in Aktion. Es hat sich nicht in das Selbstbewußtsein als Kontinuität erhoben. Nur das Pseudo-Ich, die Aufeinanderfolge der Erlebnisse, ist noch aufzuweisen. Reue und Ressentiment trennen zwei Menschentypen voneinander.

Das Ressentiment ist beim Jugendlichen gewöhnlich die Folge übersteigerter Wertbegeisterung und Selbstvergrößerung. Das Ressentiment ist immer ein Zurückfinden oder auch Zurückschlagen auf frühere überschrittene Grenzen des eigenen Selbst, zwangsmäßiger Einhalt. So ordnet es sich selbst als Komponente in ein Trotzverhältnis notwendig ein. Das Ressentiment kann, wie die Ironie, erstarren, dann hört der Entwicklungsprozeß des Ich auf, ihrem Sinn nach sind diese Trotzverhältnisse aber Vorformen höherer Trotzverhältnisse, verweisen also ihrerseits auf eine „Erhebung" in höhere Verhaltungsweisen zu sich selbst nnd der Welt.

Die Koketterie

Auch in der Koketterie haben wir es mit einer Trotzform zu tun, allerdings mit einer solchen, die die Anwesenheit eines anderen

Menschen voraussetzt. Sie repräsentiert eine ganz andere Form des Trotzes, die wir entgegen der ersten immanenten Form transzendenten Trotz nennen. Der Trotz transzendiert auf den anderen Menschen (Mann, Mädchen, Geliebte). Kokettieren gibt es nur in in der Sphäre von Mensch zu Mensch und im besonderen in der erotischen Sphäre. Es gibt eine ganze Skala des Kokettierens vom Schmollen bis zum verletzenden Trotz. Bevor wir uns diesen Formen zuwenden, wollen wir das Wesen der Koketterie bestimmen. In der Koketterie wird auf die Absicht des andern negativ reagiert. Das ist das allgemeine Merkmal des Trotzes. In dem Sinn der Koketterie liegt aber letztlich gar nicht die Ablehnung des andern, sondern die Ergänzung seiner selbst durch ihn. Wie ist das verständlich? Die Koketterie ist geboren aus der Erotik, deren allgemeinster Sinn eben Ergänzung durch den andern ist. Diese Ergänzung wird auf eigenartige Weise erreicht, nämlich indem man den andern, der auch die Tendenz zur Annäherung haben kann, ablehnt als wolle man scheinbar nichts mit ihm zu tun haben. Es ist das „so tun", den Beleidigten spielen, das „Vorspielen" wesenhaft mit der Koketterie verbunden. Dieser instinktiven Haltung im „Vorspielen" liegt, wie in der Selbstironie, ein Vorwissen um die Gesetzlichkeit der erotischen Reaktionsformen zugrunde. Damit ist ein Strebensgesetz aufgedeckt, das uns überall entgegentritt. Wir begehren das, was uns am unerreichbarsten scheint, das Entferntere bzw. sich ständig Entfernende am heftigsten (Gesetz der Entrückung, Teil II). Nun ist aber gerade das Kokettieren dadurch ausgezeichnet, daß ein Träger, der das erreichbare Ziel des andern, des Begehrenden, bildet, sich immer aufs neue entfernt. Damit haben wir zugleich ein weiteres wesentliches Merkmal der Koketterie gefunden: der Verlauf in einem Trotzzyklus. Wir haben es nicht mit einem einmaligen Trotzakt zu tun, sondern mit einer ganzen Reihe aufeinanderfolgender. Die Koketterie erscheint uns so als ein Trotzspiel, das sich in der Sphäre des Erotischen abspielt. Dieses Trotzspiel trägt einen ganz ernsthaften Hintergrund, der dann offenbar wird, wenn der andere nicht auf das Trotzspiel eingeht. Dieser Punkt charakterisiert die Phase der Krisis in der Koketterie. Die Koketterie ist in einem zweifachen Sinne ein Selbstschutztrotz. Sie schützt den Kokettierenden in seiner Ablehnung davor, sich zu schnell an den andern zu verlieren und prüft ferner die Ernsthaftigkeit des „Mitspielers". Sie ist also „Ernstspiel" im Sinne von W. Stern. Die Koketterie will aber

mehr. Es ist das Eigentümliche dieses Selbstschutztrotzes, daß er schützt, um zu verlieren. Darum ist das Ende jeder Koketterie, sofern sie sinnvoll ist, das Sichverlieren. Sie ist im weiteren Sinne ein Experimentieren und Suchen nach dem ergänzenden Du. Dieses ständige Spiel sich zu reservieren, um sich freizugeben, ist das Wesen der echten Koketterie. Darauf weist auch Ch. Bühler hin[1]. Die eigentliche Koketterie tritt erst mit der Pubertät auf. Sie ist dann oft bloß Koketterie. Der Backfisch kokettiert nicht nur mit seinen Lehrern, der Lehrerin, sondern auch mit seinesgleichen. Erst später findet die Koketterie ihr wahres Objekt, nachdem sie sich als Funktion geübt hat. Das Kokettieren kann auch dann seinen Sinn verlieren, wenn es nur Spannung ist, d. h. wenn es niemals Erfüllung bringt für den Ankokettierten und bald diesen, bald jenen zum Objekt hat. Dann hypertrophiert die Funktion des Kokettierens über den eigentlichen Sinn und erstickt diesen. Die eigentlich erotischen Momente die in der Spannung wirksam waren, sind erloschen. Das Kokettieren kann sich steigern bis zum Verletzen, ja bis zum Herrscherwahn. Es gibt seinem Träger das Gefühl der Stärke und Sicherheit. Hypertrophiert auch dieses, d. h. tritt die Funktion aus ihrer Sinnbahn in eine andere Sinnbahn, die entgegengesetzte des dauernden Herrschens, so gibt sie sich selbst auf. Hierin liegt der Grund für viele Frauenneurosen, wie Adler mit Recht hervorgehoben hat[2]. Zugleich zeigt sich in dieser Betrachtung, daß der Trotz, einer besonderen seelischen Haltung eingeordnet, eine Modifikation seiner Struktur erfährt. Er stellt sich gewissermaßen in den Dienst des Erotischen aus einer allgemeinen Tendenz heraus, die sich im Trotz auswirkt, der Selbstschutztendenz. Er ordnet sich aber einer reiferen Tendenz unter, der der Gattungserhaltung, und erfährt seine Sinnerfüllung darin, daß er sich aufgibt und in die Willenstendenz eingeordnet, entweder Wille wird oder in einer anderen neuen Trotzform weiterwirkt.

Die Reue

Die Reue ist einer jener Gefühlszustände, die sich schwer analysieren lassen, läuft man doch in der Analyse Gefahr, das was Reue ist, zu verlieren. Die Reue ist keineswegs ein eindeutiges

[1] Charlotte Bühler, *ZfPs.* I **100**, 1. u. 2. Heft 1926. „Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit.“

[2] Adler, Der nervöse Charakter.

und einfaches Gefühl. Sie ist z. B. mehr als „es tut mir leid". Wir erkennen in der inneren Selbstbeobachtung deutlich zwei Komponenten. Die erste ist die Kenntnis einer begangenen Fehlhandlung, das Wissen um einen Normverstoß, der sich auswirkt in dem Gefühl des Leidtun, in dem Wissen um einen seelisch-moralischen Defekt. Im Gegensatz zur Ironie wird aber dieses Gefühl nicht abgetrotzt in einem momentanen Widerstand, der reflexartig wie eine Abwehrbewegung erfolgt, sondern dies Gefühl wird „bejaht". Zugleich schwingt in der Reue ein Gefühl des Bessermachenkönnens mit. Es ist also gerichtet auf die ernsthafte innere Anteilnahme des Ich an seinem Gesundungsprozeß. Die Krise der Reue liegt da, wo beide Komponenten in der Schwebe liegen. Das ist der eigentümliche Spannungszustand, der in jeder Reue phasenhaft auftritt. In ihrem Sinn liegt aber die Überwindung dieses Zustandes und das Freiwerden von dem Gefühl der Niedergeschlagenheit. Wir lernen hier zugleich die Reue kennen als einen Zustand des Ich, in dem seine ganze vorherige Existenz in Frage gestellt ist. Ist es so in sich gekräftigt, daß es aus innerer Stärke, die durch die Taten, die der Norm entsprachen, erzeugt worden ist, fähig, den Zustand des Zerschlagenseins „auf sich" zu nehmen, dann wird es weiter bestehen. Zugleich erscheint uns die Reue als ein Erlebnis, das als „Moment" nicht gefaßt und verstanden werden kann. Es ist mit dem Ich als Ganzem verbunden. Die ganze Kontinuität des Ich ist in ihm gegenwärtig und nicht nur ein punktuelles Geschehen. Die Reue ist an diese Kontinuität gebunden. Wäre das Ich bloß „Moment-Ich", so könnte ein solches Erlebnis nie zustande kommen. Es wird uns weiterhin klar, daß wir eine Schichtung in diesem Erlebnis entdecken. Es teilt sich in einen äußeren Ring und einen inneren Kern. Der äußere Ring enthält die flüchtigen Erlebnisse, der innere Kern rührt an die Kontinuität, an die Geschichte. Wir sehen, wie ein Erlebnis wie das der Reue mit größter Intensität an die Geschichtlichkeit des Ich anspricht. Das tun nur wenige Erlebnisse. Darum haben wir im Erlebnis der Reue und in der Möglichkeit, es zu erleben, einen Gradmesser für die Innerlichkeit eines Menschen.

Die Reue erscheint uns im Hinblick auf unsere Fragestellung als ein Trotzen des Ich gegen einen spezifischen Ich-Moment. Das Ich, seine ganze Geschichte, mit der die optimistische Phase (das Vertrauen zu sich, zur weiteren Existenz im fortlaufenden schon begonnenen Sinne) auftritt, trotzt das Gefühl des Geschlagenseins,

das Erlebnis, das die Sicherheit des Ich bedroht, langsam ab und zwar nicht dadurch, daß es dasselbe umwertet oder durch oberflächliche Trotzakte verdrängt, sondern indem es gerade auf es „eingeht". Wir können die Schichtung, die wir im Ich entdecken, nur verstehen als das Resultat eines mit dem Ich auf innigste funktional verbundenen Trotzes. Diese Schichtung ist ein Produkt der Reifezeit des Menschen. Die Geschichtlichkeit des Ich dringt erst langsam in den Kern des Ichbewußtseins, sie ist letzte und reinste Erkenntnis des Selbst. Das macht uns auch verständlich, weshalb wir beim Jugendlichen diese echte Reue nur ansatzweise treffen. Häufiger finden wir ihre Vorform, das schmerzhafte Minderheitsgefühl. Dieses ist der Reiz für den Selbstwehrtrotz, dem er bald antwortet. In dem Sinn dieser Minderheitsgefühle liegt also einmal das Hervorrufen eines starken negativ gefühlsbetonten Erlebniskomplexes und damit die Herausforderung der Schutzfunktionen des Ich und zweitens, daß sie nie ganz durch einen zu starken Trotz ihre Ansprechbarkeit an das Ich verlieren. Diese Wechselwirkung zwischen Erlebnismoment und Ich ist ein notwendiges Trotzverhältnis, das mit dem Ich verbunden ist. Diese Trotzfunktion ist also notwendig mit dem Dasein des Ich und seinen Erlebnissen verknüpft.

Unsere Auffassung von der Reue stimmt weitgehend mit der von M. Scheler überein, wenn wir bei ihm auch eine Reduktion dieser Erscheinung auf eine Trotzstruktur nicht ausdrücklich betont finden. Er sagt[1]: „Reue ist (vielmehr) eine zielmäßige Bewegung des Gemüts angesichts der Schuld, und auf jene Schuld hin, die sich im Menschen angesammelt hat. Das Ziel dieser „Bewegung" ist eine emotionale Negation und eine Entmächtigung der Fortwirksamkeit der Schuld, eine geheime Anstrengung, diese aus dem Personkern herauszustoßen, um die Person „heil" zu machen. Erst die Rückwirkung des im Akte der Reue zuerst ansteigenden Schulddrucks auf diese Bewegung macht den Reueschmerz aus. Der Schmerz steigt mit der Unnachgiebigkeit der Schuld — die selbst wieder um so größer ist, je tiefer sie im Kern der Person sitzt. Nicht dieser Schmerz also, vielmehr die Bewegung gegen die Schuld und die Tendenz ihre Fortwirksamkeit zu brechen, sind das

[1] M. Scheler, Vom Ewigen im Menschen I, S. 38 u. 43.

Erste. . . . Denn es gibt keine Reue, die nicht den Bauplan eines „neuen Herzens" schon von ihrem Anbeginn in sich trüge, Reue tötet nur, um zu schaffen. Sie vernichtet nur, um aufzubauen. Ja sie baut schon dort heimlich, wo sie noch zu vernichten scheint. So ist Reue die gewaltige Tatkraft in jenem wunderbaren Prozesse, den das Evangelium „Wiedergeburt" eines neuen Menschen aus dem „alten Adam", Empfang eines „neuen Herzens" nennt." Die Tendenz zur Bekehrung, die gerade im Jugendlichen sehr stark ist — Starbuck[1] weist darauf besonders hin, und hat Höhepunkte der Bekehrung in der Pubertät (zwischen 13. und 16. Lebensjahr) gefunden —, weist uns mit besonderer Deutlichkeit auf die von uns berührten seelischen Strukturen hin. Wir vermuten aber, daß wir es in diesen von Starbuck geschilderten Bekehrungen nicht mit wirklich religiösen Phänomenen zu tun haben, sondern mit Vorformen jener echten „Sinnesänderungen", innerlicher, reifer und ringender Persönlichkeiten. Aber immerhin tragen diese Bekehrungen die formalen Züge der Trotzstruktur.

In allen Formen des Trotzes sehen wir als gemeinsames Merkmal den Widerstreit der Tendenzen bzw. Schichten sich entfaltenden Lebens. Eine sekundäre Erscheinung ist es, daß der Trotz das einemal nach außen, dann wieder nach innen gewandt ist — abhängig allein von den Schichten und Tendenzen, von den Inhalten, die seine Form füllen. Trotz im weiteren Sinne als Antagonismus ist in jedem Moment des Werdens und Entwickelns die Form, in der es verläuft. Er ist in der Schicht des Werdens Widerstreit der Funktionen im Organismus, der seine Lösung fordert im Aufruf der besonderen Form des Lebensganzen dem er angehört (dem, Sinn), der die Teiltendenzen in sich „aufhebt" und neue Formen gegenläufiger, sich steigernder Art entläßt. Diese Kompliziertheit des Gegeneinander verlautbart im gesunden Organismus kaum — im kranken dagegen tritt eine Stockung in der Lösung ein. Im Zu- und Gegeneinander, im Von- und Ineinander erscheint der Antagonismus. Dieser Antagonismus erfüllt auch das menschliche Dasein. Die Kompliziertheit des Werdens und Wachsens wird aber immer größer, je mehr seelische Schichten sich aufbauen, je mehr Tendenzen sich aufspalten, je differenzierter die menschliche Erfahrungsart wird. Die Zeitpunkte steigender Differenzierung künden sich als „Trotzperioden" an. Sie sind Phasen gesteigerter Er-

[1] E. D. Starbuck, The psychology of religion, London 1899.

regbarkeit. Suchendes Tasten und Irren nach Hilfe ist ihre geläufige Form, deren äußere Erscheinung oft nur negative Abwehr ist. So im 4. Lebensjahre der Ruf nach vollendeter Kindheit, im 12. nach voller Jugend. Die Schichtenauflockerung ist besonders stark. Der Boden des Wachstums lockert sich selber auf, um neues Großes in seinen Schoß zu nehmen. Der geschlossene Entwicklungs- und Werdensbestand ist aufgelockert. Aber der Zustand des Kindes und des Jugendlichen ist oft Negation gegenüber den Menschen und der Welt — aus keinem anderen Zweck aber — um eben sich zu öffnen für das neue Kommende, alles Alte einmal fernzuhalten. Es scheint so, als schäme man sich, daß man einmal dieses oder jenes war, im Angesichte des Neuen — dem man würdig und stark und männlich, mit großer Geste begegnen will, alles „Alte" von sich fernhaltend. Vieles ist darum im Wege, weil man eben auf dem Wege, einem Neuen entgegen ist. Oft ist das trotzige Verhalten darum ein rein reaktives, der eigentliche Trotz aber liegt tiefer und nur die Negation fand eine Öffnung, durch die sie hindurchschoß. Die Entladungen sind zum anderen auch Unbeholfenheit gegenüber dem Reichtum und dem Spiel der Tendenzen. Die Phasen des Trotzes sind besonders starke Weckrufe des Organismus nach „höherer" Hilfe, nach höheren seelischen Schichten und neuer Kraft. Besonders die Phase des aktiven Trotzes der Vorpubertät ist ein Ruf an die kleine Persönlichkeit, selbst regulierend, aus Einsicht, in den Widerstreit der Tendenzen einzugreifen und zu schlichten. Jede erste Schlichtung aber ist in den meisten Fällen „aus-dem-Wege-räumen" eines Partners, aus dem Wege gehen, aus dem Felde springen, Abwehr — sie vereinfacht die Bedingungen, unter denen gelebt wird. Die äußere Form jugendlichen Trotzes ist darum meist Geltungs- oder Selbstschutztrotz. Als entscheidendes Moment fügt sich in den Verlauf des jugendlichen Trotzes der Ichkomplex ein. Bei stärkster Schichtenauflockerung und stärkster Differenzierung der Werterfahrung stellt die Jugendzeit eine Virenzperiode des Trotzes dar, der oft nicht die äußere Gebärde des „Trotzens" zeigt, sondern sich nach innen erschöpft, Deckformen sucht, oder in einem neuen Mechanismus der Selbstbegegnung sich verrät (Ironie, Ressentiment usw.). Er ist nur „verhüllter", gleichsam verfeinert — nicht grob explosiv, wie in den sog. Trotzperioden. In der Jugendzeit wollen die Spannungen nicht mehr vom „Organismus" her gelöst werden, das Individuum soll selber eingreifen, sei es nun auch

vorerst mit falschen Mitteln (Prinzipien, rationale Lösungen, Scheinlösungen in Ironie usw.). In selbstformender Absicht soll das Ich in den Widerstreit der Tendenzen, in die Spaltungen, Spannungen, Hingerissenheiten, Sperrungen und Hemmungen eingreifen, dem Werden Stil und Form geben aus dem Bewußtsein, aus Verantwortung, aus Gewissen. Es soll ein Erlebnis halten auf Grund seines Wertes, es soll „Gewicht" auf dieses und jenes legen, soll „ausschlaggebend" werden, indem es versucht, im Einklang mit der vorgefundenen Wesensart des Selbst und des anderen Entscheidungen zu treffen, die dem Ich neue Wachstumsmöglichkeiten geben und es bilden zu einer eigenartigen, unersetzbaren Form des Menschentums, die wir Ich nennen. Es soll die nach der Welt und ihren Inhalten reichenden Tendenzen bei diesen „aufhalten", gegeneinander abwägen und ihre Widerständigkeit „aushalten". Es soll im Abstand von sich selber und von den Dingen Reflexion über sich und die Welt lernen, indem es ihnen über Werte, Gesetze und Begriffe begegnet. Es soll so in Abstand von sich selber kommen, indem es lernt, sich gegen sich auf den Standpunkt der Dinge zu stellen (den Trotz der Weltgehalte aushalten), es soll zum Abstand vom „Du" kommen, indem es den Widerspruch des Du aushält und sich selber kritisch aufhaltend im Zugang zu ihm in den Blick nehmen. Es lernt Achtung vor dem sich schon im organischen Leben zeigenden Widerstreit der Haltungen und Tendenzen, lernt ihren höheren Sinn — und seine tiefe Bedeutung im ethischen Leben, wo er seine höchste Kultur findet und Aushalten in der Verantwortung fordert. Darum werden die Lösungen immer schwerer, die Konflikte immer zahlreicher; da alles schließlich in seiner Besonderheit eigenes Recht und besondere Hingabe fordert, so reiht sich Entscheidung an Entscheidung und jeder Augenblick im Leben wird verantwortungsvolles „Für oder Gegen", jeder Augenblick fordert, daß ihn der Mensch mit dem Gewicht seines Seins und seiner Verantwortung entscheidet. Er „übernimmt" immer mehr funktionalisierte Trotzformen in seine Verantwortung durchdringt so sein ganzes seelisches Sein neu von oben her, versucht seine Ichkontinuität, seine Geschicklichkeit und damit sein Recht auf eigenes besonderes Sein im Rahmen anderen besonderen Seins zu rechtfertigen, indem er sich gegen es hält, im Sichdagegenhalten selber abhebt und und von ihm her sich in Frage stellt, indem er das andere gegen sich hält, sich für es entscheidend.

So würde unsere Betrachtung in den Aufweis metaphysischer Trotzformen führen, für den hier nicht der Raum ist. Wir sind weit davon entfernt zu glauben, daß mit unseren Darlegungen das Problem der jugendlichen Entwicklung gelöst sei, es sollte nur ein Anlauf sein zum Zentrum, das uns immer noch so verborgen erscheint, daß uns im Augenblick unsere Darlegungen selber fragwürdig werden, wo wir einen Blick in ihre metaphysische Tiefe tun. Wir dürfen vielleicht an dieser Stelle noch einmal auf unsere demnächst erscheinende Schrift „Erziehung und Wirklichkeit" hinweisen, in der wir versuchen, gerade die Spannungsverhältnisse innerhalb der Wirklichkeitsbegegnung darzustellen.

d) Die Weisen des Icherlebens

Von manchen Forschern ist als wesentliches Merkmal der Reifezeit die Ich-Entdeckung angesehen worden. Allgemein könnte man schon bezweifeln, ob sie ein wesentliches Merkmal aller Pubertät sei, da wir auch unter Erwachsenen Menschen finden, die kein faktisches Icherleben haben, denen es sehr komisch ist, wenn man sie etwa danach fragt. Das sind Menschen, die ganz naiv nach außen gerichtet leben, die ständig im Kontakt mit der Welt sind, deren „Ich" immer in diesem Handeln und Erleben der Welt eingeschlossen ist. Es ist der J_1-Typus, bei dem die kindliche Seelenstruktur eine gewisse Vollendung gefunden hat. Wir sagen von dieser Struktur, daß in ihr Mensch und Welt als gleichwertige Gehalte nebeneinander stehen und daß die Richtung des Erlebens immer auf die Weltgehalte zielt. Wir nennen diese Lebensform, in der Mensch und Umwelt eingeschmolzen sind, den Ichkreis. Das „Ich" ist also nicht persongebunden, nicht individuelles Ich, sondern nur Organisationsform, in der der Mensch mit der Welt steht. Diese Organisationsformen können ständig wechseln und tun es notwendig mit jeder Veränderung der Welt und des Menschen. In übersteigerten Fällen ist dieser Mensch dann immer ein anderer und neuer. Er ist ständig aufnahmefähig für neue Umwelteindrücke, und seine Seelenstruktur läßt die Plastizität erkennen, wie sie für das Kind typisch ist. Diese Menschen haben, machen wir ihnen ihr Tun bewußt, immer nur ihre faktische Haltung, ihr Jetzt-Tun, das sie Ich nennen, im Auge. Das Ich ist stark an das materiale seelische Erleben geknüpft. Wir werden nun nicht mehr mißverstanden, wenn wir sagen, ihr Ich ist Moment-Ich. Der J_1-Typus steht auch nur für Momente im Selbstbewußtsein, für ge-

wöhnlich handelt er rein reaktiv. Es kann also der Fall eintreten, daß der junge Mensch sich dieses Moment-Ichs in der Pubertät bewußt wird, d. h. aber nichts anderes, als daß plötzlich sein Tun bewußt wird, daß ihm plötzlich sein Wirkungszusammenhang mit der Welt aufleuchtet. Er entdeckt dann z. B., daß er mit diesem Menschen gut und seltsamerweise mit jenem Menschen weniger gut auskommt, meidet nun bewußt oder unbewußt diese Menschen, wie es im Sinne der J_1-Struktur das Natürliche ist, während das Kind ihm gegenüber den unangenehmen Menschen reaktiv meidet, „aus dem Felde geht".

Untersuchen wir nun zunächst, welche Formen des Icherlebens es innerhalb der J_1-Struktur gibt, d. h. welche Formen des Icherlebens in der Reifezeit besonders nahe Beziehung zu der Kindheitsstruktur haben und aus ihr verständlich werden. Es sind, um näheren Bezug auf unsere Phasenbestimmungen zu nehmen, die Formen, die durch das Erleben, wie es in der Präpubertät vorherrscht, bestimmt sind. Zu gleicher Zeit fragen wir hiermit nach der weiteren Vervollkommnung und Ausweitung der Kindheitsstruktur. Der Präpubertierende ist in seinem ganzen Tun von dem Kinde nicht grundsätzlich verschieden. Er ist nach außen gerichtet wie es, nur ist sein ganzes Tun intensiviert, lebhafter und aufgewühlter. Alles ist aber darauf angelegt, daß er „sich fühlen" lernt. Dieses „Sich fühlen" hat auch der J_1-Typus. Er hat ein ganz selbstverständliches Ichwertgefühl, aber er ist nie kleinlich darum besorgt. Der Präpubertierende „fühlt sich" intensiver in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen und besonders dann, wenn die Gemeinschaft getragen ist von aktiven Widerstandstendenzen gegen die Erwachsenenwelt. Dieses Sich-fühlen ist aber im wesentlichen ein unreflektiertes Innesein des Moment-Ichs, aus dem ein naives Wichtignehmen der eigenen Person in Haltung, Schmuck, Erwachsenenmanier, in schmolligem oder trotzigem Poltern (wenn man übersehen wird), seinen Ausdruck finden kann. Sein Icherleben liegt ganz an der Oberfläche und stellt sich im ganzen Gebahren dar. Es kann sich vervollkommnen durch die ganze Reifezeit hindurch, und es wird dann als Erleben des Ausdrucks selbst wesentlicher Inhalt des Icherlebens, das oft mit einem ganz naiven Geltenwollen zusammen auftritt und sich zum Wichtignehmen und Überschätzen der eigenen Person steigern kann. Die selbstdarstellenden Funktionen (auch ganz naiv tendierend), machen den materialen Gehalt dieses Erlebens des Moment-Ichs aus. Den Jugendlichen,

den wir hier im Auge haben, könnte man naiv-pathetisch nennen.

Dies ist die eine Haltung innerhalb der J_1-Struktur. Bei mehr rationalistischen Jugendlichen, die aber in ihrem äußeren Habitus J_1-Typen sind, zeigt sich eine neue Form. Sie ist wesentlich bestimmt durch den Hinzutritt von Erlebniskomponenten der zweiten und dritten Phase. Die gesamten Ich-Zustände finden ihre Orientierung an einem Denk- oder Lebensprinzip, an einer formalen Doktrin oder Weltanschauung. Das ganze Werterleben umschlingt dieses Gedankengebäude. Sein ganzes Ich-Gefühl knüpft sich an seine Weltanschauung, die umsorgt und behütet wird. Mit zäher Festigkeit hält er an diesem Gedankensystem fest. Wir wiesen darauf schon hin, als wir über die „fanatisch-aktive Haltung auf Wertverwirklichung“ handelten. Der Jugendliche ist ganz auf seine Anschauungswelt gerichtet, sein „Ich“ liegt in der Anschauungswelt „objektiviert“. Er erlebt sich als Moment-Ich und ist in seiner formalen Struktur in nichts von ihm verschieden, es ist nur an einen anderen Gehalt gebunden, an objektive Formen. Die reale Welt ist zurückgetreten, ja in übersteigerten Fällen kann eine Abspaltung von ihr erfolgen. Diese Anschauungswelt hat aber immer die Tendenz, sich mit der Welt irgendwie zu einigen, sei es, daß sie sich als formales Anschauungsschema ihr aufprägen oder sie im Hinblick auf ihre Werte umändern will. Hier scheidet sich der schauende (kontemplative) von dem aktivistischen Typ. Wesentlich ist, daß der Blick auf die Welt gerichtet ist, also nach außen. Nur erfolgt jetzt der Blick des Jugendlichen auf die reale Welt über seine Prinzipien, er (der Blick) reflektiert über diese Prinzipien auf sie. Darum ist dieser Jugendliche, fassen wir seine Intention auf die reale Welt ins Auge, reflektierend auf die reale Welt, dagegen naiv auf seine Anschauungswelt gerichtet. Das weist uns darauf hin, daß wir den Begriff der Reflexion nicht ohne weiteres mit dem der Ich-Entdeckung in Zusammenhang bringen dürfen, wie das W. Stern tut. Der Jugendliche kann reflektierend denken, ohne ein anderes Ich als das der J_1-Struktur gemäße zu haben. Das Reflektieren über formale Prinzipien auf die reale Welt ist besonders ausgeprägt bei dem Typus, den Weber (a. a. O.) als formalen J_1-Typus bezeichnet hat. In der Ansatzphase treffen wir häufiger auf diese Struktur und können sie hier unter Umständen deutlicher studieren als später. In dieser beschriebenen Ich-Struktur stehen der ästhetisch-rationale und der naiv-fana-

tische Jugendliche. Diese beiden Typen erleben also ihr Ich nur in einem Wirkungszusammenhang mit ihrer Welt, sie sind sich dieses Stehens in der Welt nicht dauernd bewußt und können ihr Ich nur in bestimmten Momentsituationen in denen sie hier und jetzt stehen, erfassen. Die Selbstwertgefühle können bei beiden Typen verschieden große Intensität haben.

Von diesem Erleben des Moment-Ichs müssen wir scharf unterscheiden das Erleben des identischen Ich. Mit dem identischen Ich meinen wir dasjenige Ich, das sich selbst als ein im Wechsel der Erlebnisse ein und dasselbe bleibende Wesen erlebt. Liegt in dem Erleben des Moment-Ich, in der J_1-Struktur eine gewisse Sorglosigkeit, daß man sich selbst untreu werden könnte, so ist für dieses Erleben gerade die Sorge um das eigene Selbst wesentlich ins Bewußtsein gerückt und dauernd bestimmend. Dieser Typus erlebt die Welt als etwas, das auf das Ich anstürmt, es erdrücken will. Darum bildet es Schutzmaßnahmen: Ironie, Ressentiment, Zynismus u. a. Er ist besorgt um seine Existenz in der Zeit. Er steht stark unter dem Eindruck des Erlebnisses der Unendlichkeit und Mächtigkeit und Unübersichtlichkeit der Welt. Während dem zweiten Typus das Verfallen auf ein System ganz natürlich ist, konstruiert dieser Typus bewußt sein System, um Ordnung in die Unendlichkeit zu bringen, die in ihrer Unübersichtlichkeit und Dunkelheit das Ich bedrückt und beruhigt sich so selbst. PAUL TILLICH[1] verkörpert diesen Typus in der Jugend wenn er sagt: „Der junge Mensch, der am Rande des geheimnisvollen Meeres steht und sehnsüchtig hinüberschaut im Unterschied von dem reifen Mann, der das Meer befährt und erkennt, daß es keine Wunder hat". Dieser Typus hat die Tendenz, in die Zukunft zu schauen, sein eigenes Leben nach bestimmten Grundsätzen zu regeln. Er ist Rationalist. Die eigene Vervollkommnung wird erlebt in der Kultivierung des Denkens. Jede Einsicht wird als Näherung an das eigene Vollkommenheitsbild erlebt. Das Wesen des Menschen wird im Denken gesehen, er fühlt sich in den Seinsgrund eingewurzelt und fühlt die Möglichkeiten seines Ich, das sich in die Zeit zu erstrecken beginnt, vor und formt sie zu einem Idealbild. Dieser Typus neigt also zur bewußten Selbstformung und ist prädestiniert zur geschichtlichen Denkart. Er entwickelt sich in zwei Stadien.

[1] P. TILLICH, Jugend und Religion, 1920 in die freideutsche Jugendbewegung.

1. In der kritischen Phase dominieren die Funktionen, an die das identische Ich gebunden ist, ohne sich auf besondere Gegenstände zu richten. So die Sehnsucht, die kein Objekt hat, die sich nur wie ein Strahl in die Unendlichkeit vorstreckt, so das Erlebnis der Geburt, des Irgendwoherkommens, aber nicht wissen Woher, das Erlebnis der Unruhe und Unsicherheit. Es dominieren die subjektiven Werte Ruhe, Zufriedenheit, Streben, Entwicklung, Freiheit, Vollkommenheit, Stetigkeit, Konsequenz, die alle in diesem Erleben wurzeln. Es quält ihn ein ständiges Horchen nach innen. Das Dominieren der Reflexion über die Begriffe Entwicklung, Erlösung, Unendlichkeit, Selbsterziehung, Geschichte und Zeit zeigt uns diesen Typus mit Untrüglichkeit an. Er ist in der Ich-Philosophie aller Zeiten vertreten. Oft geht dem Erleben dieses identischen Ich ein gedankliches Experimentieren voraus. Zum echten Erlebnis des identischen Ich kommt es erst sehr spät, wie bei den meisten Menschen bleibt es nur bei einem Tasten danach.

2. In der dritten Phase finden diese Funktionen ihr Objekt. Die Sehnsucht geht da und dorthin. Aber immer noch liegt der Akzent auf dem Erlebnis der tendierenden Funktionen, an deren Anfang das Ich steht. Das Ich wird, um mit Stern zu reden, nicht als aktuelles, sondern als dispositionelles erlebt. Dadurch wird dieser Typus zu gesteigerter Selbstbeobachtung geführt und er lernt alles betrachten, was ihm begegnet, unter dem Gesichtspunkt: wie verträgt es sich mit dem bewußten Ich, wird dadurch das Ich in seinen Möglichkeiten geschmälert oder gefördert. Darum ist er in anderer Form kritischer zur Umwelt als die oben geschilderten Typen. Er reflektiert über sein Ich und dessen Möglichkeiten auf die Welt. Aus dieser Haltung kann eine ganze Entwicklungsphilosophie hervorwachsen, wie das aus uns vorliegenden Arbeiten Jugendlicher hervorgeht. Aus ihnen wird das Experimentieren nach dem identischen Ich ganz deutlich. Wir nennen es Experimentieren, weil das geschichtliche Ich rational vorausgenommen wird, was nur in Rudimenten wirklich erlebt werden kann. Es liegt darin eine Ableitung des Erlebens aus der stürmischen unheimlichen Sphäre des Gefühls in die übersichtliche, klare und lineare der Ratio.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß auch diese Ansätze zu einem identischen Ich unter Umständen nicht typusbestimmend werden, sondern daß ihnen bloß eine phasenspezifische Bedeutung zukommt. Hier liegen Aufgaben der Erziehung von großer Wichtig-

keit. Zu erfühlen, welcher Typus wirklich werden will und dem Jugendlichen in seinem Drängen und Suchen, in seinen Zwiespältigkeiten und Unzufriedenheiten ein wahrer Seelenarzt zu sein, das ist wahrhafte „Maeeutik".

Das Icherleben selbst ist das schwierigste Problem der Reifezeit. Das, was wir hier kurz andeuteten, ist ein Hinblick, der uns vor allen Dingen auch durch die vorliegenden Untersuchungen zur Typenpsychologie auf experimentell-struktur-psychologischer Grundlage von V. Lucke und H. Weber nahegelegt wurde. Auch die Jugendlichenpsychologie darf nicht ein autharktisches Leben führen, sie muß Fühlung mit der gesamten Entwicklungs- und Typenpsychologie behalten, um die jugendliche Welt, die doch tausend Berührungspunkte mit der Welt bestimmter Erwachsenentypen hat, voll zu verstehen. Sie darf sich dabei allerdings den Blick für das Jugendliche dadurch nicht verbauen; damit würde sie sich selbst aufgeben.

Ausblick

Mit den letzten Bemerkungen über das Icherleben sollte angedeutet werden, wie etwa die weitere Untersuchung verlaufen könnte. Die Frage nach dem Icherleben ist mit Recht als die zentralste Frage der Jugendlichenpsychologie angesehen worden. Auch wir sind immer wieder auf sie gestoßen. Sie ist aber die schwierigste Frage. Wir halten es darum methodisch nicht für zweckmäßig, sie an den Anfang der Untersuchung zu stellen. Es ist auch nicht ohne weiteres einzusehen, wie behauptet wird, weshalb man sich mit ihr erst den Zugang zur Welt des Jugendlichen verschaffte. Das Icherleben selbst ist aufs engste an ein spezifisches Welterleben geknüpft, ja untrennbar mit ihm verbunden. Über seine „Welt" aber vermag uns der Jugendliche viel bessere Auskunft zu geben als über sein Ich. Zum andern lebt und handelt er in der Welt; die Art und Weise wie er handelt und tut, ist der sicherste Anhaltspunkt dafür, wie er seine Welt und die des Erwachsenen versteht. Erst nachdem uns das zur Evidenz geworden ist, können wir mit Erfolg an die Lösung des Ich-Problems herangehen. Es hat sich aus unserer Untersuchung ergeben, daß im Verhalten zur Welt bestimmte typische Unterschiede bestehen, und dadurch bekommt die Frage nach dem Ich schon ein sicheres Fundament. Von hier aus verstehen wir die Eigenart bestimmter Jugendtypen und können uns so langsam zum Erleben ihrer selbst vortasten. Setzen wir beim Icherleben an, so laufen wir Gefahr,

nur einen bestimmten Typus und seine Welt zu erfassen, nämlich den, der Auskunft über sich selbst zu geben vermag, weil er seine Ich-Zustände analysieren kann. Wir haben daher immer uns bemüht, auf das Wie der Erscheinungen zu achten. Keine Arbeit ist mehr zur Unfruchtbarkeit verurteilt als eine reine „Bestandsaufnahme" dessen, was sich im jugendlichen Ich vorfindet, der Ideale etwa. Gerade das ist ein wesentliches Ergebnis unserer bisherigen Untersuchungen, daß die jugendliche Seele durch einen ungeheuren Wechsel der inhaltlichen Erlebnisse (in einzelnen Phasen stärker als in andern) ausgezeichnet ist. Es hat sich unser Weg, auf die formalen Strukturen des Erfahrens beim Jugendlichen besonders zu achten, als sinnvoll und brauchbar erwiesen, da sich uns nur auf diese Weise eine Anzahl Phänomene erschlossen, die in anderer Blickeinstellung unaufgeklärt geblieben wären. In der Kinderpsychologie ist es viel eher möglich, auf Grund der materialen Verhaltungen ein Bild vom Typus Kind zu bekommen, da aufs engste das was es hat, mit dem wie es erlebt, verbunden ist. Selten täuscht uns auch der „Ausdruck" des Kindes. Beim Jugendlichen ist es anders. Wie oft stoßen wir auf Ausdrucksdissonanzen, da das gradlinige Hineinleben in die Welt gestört ist und statt dessen ein unsicheres Tasten nach der Welt wie nach etwas Verlorenem, Unbekannten, ein Bewältigen und Meistern des Beunruhigenden, Geheimnisvollen oder auch ein stilles Staunen und Bewundern dem Großen und Heiligen, dem Erhabenen und Schönen entgegen, zu dominieren beginnt. Gerade das Sprunghafte, Zerrissene, Paradoxe der jugendlichen Seele war es, was uns im besonderen interessierte. Wir glauben in einer Hinsicht dieser jugendlichen Art nahegekommen zu sein, indem wir die Erscheinungen auf verschiedene Trotzverhältnisse zu reduzieren versucht haben.

Es bleiben aber noch viele Fragen offen, vor allen Dingen die nach den Konstitutionstypen. Sie erfordern lange und geduldige Hingabe an Kleinarbeit. Wir glauben, daß es einer mehr physiologisch orientierten Arbeit möglich sein wird, die Spaltungserscheinungen, die wir in den psychischen Schichten entdeckt haben, bis in den Bereich des physiologischen Geschehens hinein zu verfolgen. Würde das gelingen, so hätten wir mit der Aufdeckung der Trotzfunktionen und ihrer Umformung im Jugendalter nicht nur eine Struktureigentümlichkeit der psychischen

Wirklichkeit, sondern eine, die den ganzen Menschen erfaßt, getroffen. Auf Grund einer ausreichenden Kenntnis der Umgestaltung der Funktionen, der physiologischen untereinander und der physiologischen und psychischen in ihrer Zusammenwirkung könnte die Forschung dann zu einer Typologie des „ganzen“ Jugendlichen als einer psychophysischen Wirkungseinheit fortschreiten. Dabei darf sie aber nicht vergessen, philosophisch zu bleiben, da sie dann zu einer Disziplin der Physiologie, Psychophysik oder Biologie notwendig herabsinken würde. Die Psychologie kann ihrer Aufgabe nur dann gerecht werden, wenn sie sich ihrer Stellung innerhalb der oben roh skizzierten Aufgaben der philosophischen Anthropologie bewußt bleibt und sich ganz im Hinblick auf ihre Grundeinstellung zu dem Menschen und dem Menschlichen orientiert.

Die Phasen der Jugendentwicklung in der Reifezeit
(zusammenfassende Übersicht)

	Repräsentation des Ideals	Charakter der Werte	Charakter der Werterfahrung	Die Erfahrung von ideal u. real	Die Ideal-Gestaltung	Repräsentation der Person
I. Phase Präpubertät	anschaulich	Werte sind außerichlich vorhanden. Geheimnisvolles Heldisches Aktivität Verblüffendes	in materialen Verhaltungen, „umgänglich“	naive Verhaltung Wirkliches wird idealisch erlebt. Beginn der Verlagerung in zeitl. u. räumliche Ferne	unbewußte Nachahmung Kopieren aus Bewunderung	als Modell
II. Phase Phase der Krisis	anschaulich bzw. unanschaulich	W. sind vorwiegend Ichzustände-Erfahrung ihrer Bedeutung. Einheit, Streben, Ruhe, Zufriedenheit, Entwicklung, Sehsucht	reflektierend über die Ichzustände hin. Wertung der Funktionen	Ideal u. Wirklichkeit werden als sich gegenseitig widerstreitend erlebt. Reflektierende Haltung über das Wertwollen. Der Gegensatz ist Problem	bewußtes Konstruieren. Reflektion aus dem Gefühl der Achtung	Beispiel
III. Phase Phase der Ansätze	Wachsen der anschaulichen Repr.	Material erlebte Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge. Echtheit, Charakter, Geschichte, Tragisches	reflektierend über materialerfahrene Werte. Beginn einer neuen materialen Erfahrung in höherer Form	Gefühl für die innere Einheit von Idealem u. Realem. Ihre mögliche Einigung wird Problem. naiv fanalische und kontempl. rationale Haltung	Selbstgestaltung aus der Anerkennung des Personwertes Humanität, Eros.	Vorbild

	Repr. des Führers	Charakter der Gemeinschaft	Herrschende Trotzform	Allg. Charakter der Spaltungen	Vorherrschender Wirklichkeitsbereich	Das Ich-Erleben und Beziehung zu den Typen
I. Phase	als Anführer	Horde	aktiver Trotz nach außen gerichtet	das „Wider"-ständige abgelehnt; „aus dem Felde gehen", Ungehorsam u. a.	Tatbereich Raumerlebnis-Wandern, Erobern — das Weite u. Große	materiales Icherleben Sich-„Fühlen" Moment-Ich Affinität zur J_1 Struktur und Beginn ihres Ausbaus zu den 2 Formen des: naiv pathetischen u. kontemplat. ration. Ich-Erlebens
II. Phase	Herrscher „Apostel"	Bund-„Verein"-Ideen-Gemeinschaft. Bundesideal-„Satzungen" „Kameradschaft"	Trotz gegen sich selbst reflektierend über Ich und Bedeutungen	Spaltung der Strebungen — ins Ich verlagert. Sollen-Können Pflicht-Neigung Gefühl-Intellekt	Bereich des Logisch-Formalen der Bedeutungen u. Normen. Neues Zeiterlebnis	Tendenz zum „identischen Ich." Rational-formale und ego-reflektierende Form. Experimentieren. Affinität zur J_2 Struktur Sich-Denken
III. Phase	Führer	Gemeinde innerlich verbundene kleinere Gemeinschaften. Freundschaft	Trotz gegen sich selbst, aktive Selbstgestaltung. Aufbau höherer Trotzformen Ironi, Koketterie, Ressentiment, Reue. Ichformungstentenz	Schwerpunkt der Spaltungen außerhalb. Objektivierung! prakt. Überwindung in Erziehung u. a. Indiv. u. Gem. Eltern u. Kinder Vaterld.-Menschheit	Bereich des Psychischen, Verstehen aus 1. Zufühlung 2. Einfühlung Sentimentalität, Beginn naiven Erlebens in höh. Form	Sich-Gestalten Tendenz zum Aufbau einer höheren Synthese von Moment- u. ident. Ich. Organische u. unorgan. Formen. Hinneigung zum materialen Erleben des identischen Ich. Affinität zur J_2 Struktur Experim. nach J_1 Struktur

Nachtrag

Hinweis auf einige geschichtsphilosophische und pädagogische Probleme

Um den philosophischen und pädagogischen Umkreis unserer folgenden Arbeiten vorläufig anzudeuten, mögen noch einige Bemerkungen folgen, die organisch in den Rahmen der Untersuchung nicht eingefügt werden konnten.

1. Zunächst eine geschichtsphilosophische Frage. Ist es schon heute möglich, Kindheit und Jugend — überhaupt das Schema der Altersstufen — als Kategorien der geschichtsphilosophischen Betrachtung zu verwenden? Gerade kürzlich ist es wieder[1] versucht worden. Wir erinnern nur an ORTEGO Y GASSET[2] und an M. SCHLICK[3]. In diesen Werken wird der Versuch gemacht, das Streben unserer Zeit als eine Sehnsucht und ein Weg nach neuer Kindlichkeit des Menschen und der Kulturkörper zu deuten. Dabei ist Kindheit keine bloß biologische Kategorie und besagt nicht bloß formal: ein neuer Anfang, nachdem die Altersstufe der Kultur erreicht ist; sie bedeutet nicht bloß Jungwerden, sondern sie ist gleicherzeit Wertkategorie, die ein neues Ideal sein will. Im Hinblick auf dieses Ideal werden die Tendenzen der Gegenwart gedeutet und gewertet. So soll die Kunst nach ORTEGO Y GASSET „Kindlichkeit in unsere greise Welt tragen". Und nach M. SCHLICK will sich eine neue „schenkende Tugend" formen, die den Standpunkt der Pflicht und des Ernstes in Neigung und Freude verwandelt. Unmittelbarkeit, Offenheit, Naivität, Reflexionslosigkeit, Entspanntheit, Schlichtheit, Einfachheit, Unschuld und Ursprünglichkeit des Kindes sollen die Zukunftswerte sein, die angefangen haben unter uns zu wachsen. Beiden Werken ist ein starkes Pathos der Kindlichkeit und Jugendlichkeit eigen. Gewiß wollen wir nichts gegen die kommende Kindlichkeit einwenden. Es gibt

[1] Nach TURGOT, COMTE, BRENTANO, SPENGLER u. a.

[2] Die Aufgabe unserer Zeit. [3] Fragen der Ethik. 1928.

offenbar Zeiten, die an der Kindheit gesunden müssen und es gibt ebensolche, die an der Reife sterben. Ebenso gibt es aber welche, die an der Jugendlichkeit (dem Reifen) gesunden oder an der Knabenhaftigkeit der Präpubertät. Die Kindheit an und für sich, die Jugendlichkeit an und für sich bedeuten für den eigentlichen Aufstieg noch nichts. Erst dann, wenn von verantwortlichen Persönlichkeiten diese Phasen in ihr gesamtseelisches Sein eingebaut werden und in lebendigen Spannungen von Jugend und Alter eine verantwortliche Lösung herbeigeführt wird, kann man von einer echten Verwertung der Jugend reden. Oder man müßte Kindheit und Jugend eben biologische Kategorien — Kategorien des Wachstums — sein lassen, die plötzlich als Erneuerungsbewegung des Lebens in Wirkung treten. Dann aber müßte man füglich ihre Eignung als Kategorien zur Deutung des Menschenseins und der Geschichte in Frage stellen. Auch wir erkennen bei allen unseren Jugendlichen der dritten Phase — die Untersuchungen liegen 2 Jahre und länger zurück — eine Sehnsucht nach neuer Kindlichkeit. Das mag eine Rechtfertigung für die Versuche von Ortego y Gasset und M. Schltck sein; die Jugendlichen wollten aber damit keine Deutung der Gegenwart aussprechen, sondern ihre persönliche Sorge. Vielleicht ist aber ihre persönliche Sorge auch die Sorge der Zeit. Dann haben wir ganz besonders auf der Hut zu sein, daß die Jugend nicht falschen Formen der Kindlichkeit zu Opfer fällt. Bedeutet die Tatsache, daß die Jugendlichen ihr eigenes Leben in Hinblick auf eine neue Kindheit deuten aber wirklich eine Rechtfertigung des angedeuteten Unternehmens? Gewiß aber auch eine Begrenzung. Durch unsere Untersuchungen sind wir kritisch geworden. Wir erkannten, daß die ersehnte Kindlichkeit Ressentiment sein kann; (man wird mit seiner eigenen Jugendlichkeit und ihren Spannungen nicht fertig und lehnt sie ab); sie kann Kompensation sein (die gedanklich oder gefühlsmäßig das eigene Wesensbild ergänzt), sie kann Primitivismus sein (Flucht in die Einfachheit kindlichen Daseins, knabenhafter Unbesorgtheit, kann Simplifizierung des Lebens und primitiven Aktivismus bedeuten), sie kann reine Romantik sein (reine Sehnsucht, ohne den Ernst des wirklichen Anfangens im Sinne des Kindes). Wir erkennen in allen 4 Möglichkeiten Gefahren des gegenwärtigen jugendlichen Strebens und vermeinen zu erkennen, daß das Streben der Jugend oft zu unkritisch diesen Leitbildern folgt. Jedoch wäre hier jedes abschließende Urteil verfrüht und unter

Umständen auch ungerecht. Grundsätzlich aber müssen wir fragen: Sind die Phasen Kindheit und Jugend so scharf umrissen, daß sie geschichtsphilosophische Kategorien sein können? Wir beantworten diese Frage mit Nein und begnügen uns damit festzustellen, daß sie der Jugendliche der dritten Phase als Deutungskategorien seines Wesens in verschiedenem Sinne verwendet. Wir fragen weiter — aus unserem Material — haben wir es nicht mit vielen Bildern der Kindlichkeit und der Jugend zu tun? Welches ist das wahre? Noch vorsichtiger sein heißt es auf ethischem Gebiet. Da werden die Entscheidungen noch schwieriger. Es ist leicht, eine kindheitliche Ethik zu empfehlen, aber schwer, sie als Erwachsener zu leben. Im Grunde kann die Kindheit nie wiedergeholt werden — sie muß irgendwie mit den höheren seelischen Schichten verbunden werden. Es kann sich immer nur um eine höhere Form der Kindheit handeln. Man kann immer nur im Sinne der wahren Kindheit anfangen, ohne selbst wieder kindlich zu werden. Es ist eine irgendwie dynamische Kindheit, die sich immer wieder durch jugendliche Reflexion in Frage stellen lassen, die über das Hindernis jugendlicher und männlicher Problematik immer neu entstehen muß. Es kann nur eine Kindheit sein, die stark geworden ist an dem Ernst des reifen Mannes, die hart und zähe geworden ist an dem Pflichtbewußtsein des Jugendlichen und an seinem Fanatismus. Eine Kindheit, die über die momentanen Bezüge zur Welt zu einer dauernden steten Haltung zu werden vermag ohne dadurch Schema und starres System zu werden. Eine Kindheit, die mutig den Aufenthalt in der Besinnung bejaht und nicht in einem Instinktwillen ihre Erfüllung sieht. Endlich eine Kindheit, die nicht davor flieht, persönliches Sein darzustellen, die nicht einfaches und simples, sondern reich differenziertes Menschentum in geformter Gestalt darstellen will, die die Tragik nicht aus dem persönlichen Sein verdrängen will, sondern erkennt, daß sie selber nur zur Vollendung kommen kann durch reiche innere Spannungen, die reifes Mannestum als Stütze und Gerüst, als Haltung in sich fügt, ohne sich von ihm erdrücken zu lassen. — Keine Phase darf in der Deutung und auch nicht in der persönlichen Formung überwertig und beherrschend werden. Jede Phase hat ihr Ideal, nachdem sie ihre Entfaltung antritt und jede Phase braucht es, damit sie nicht irre geht, aber alle phasenbestimmten Ideale müssen sich an dem vollen wahren Menschentum begrenzen. Die Ideale des Erwachsenen und die ganzer Epochen

zeigen uns immer wieder ihre Bedingtheit durch eine bestimmte Phase, die dann in der Entfaltung zu kurz gekommen ist und irgendwie noch nachgeholt werden will. Diese Tatsache ist zuerst nicht Anreger für uns, große geschichtsphilosophische Deutungen zu wagen, sie gibt uns vielmehr eine Arbeit zu leisten auf, die uns lange Zeit hindurch beschäftigen wird: Wie sind denn Kindheit und Jugend in den verschiedenen Zeiten aufgefaßt worden, welche Rolle spielen sie als Ideale? Oder anders: Welches ist die Geschichte der Kindheit und der Jugend? Diese Frage kann auch ergänzt werden durch die Frage: Was wurde je dann als reifes Menschentum verstanden? (wozu schon in anderer Hinsicht Vorarbeiten geleistet sind). Und weiter: Welches ist die Stellung zum Alter? Alle Fragen müssen ergänzt werden durch die Beobachtungen am wirklichen Menschen, da uns hier die Fülle der Möglichkeiten aufgeht, die uns kritisch sehen läßt.

2. Einige pädagogische Andeutungen. Unsere Untersuchungen legen uns die Vermutung nahe, daß reiches und differenziertes Menschentum nur dann sich bildet, wenn jede Phase zum Ausreifen gekommen ist, wenn ihre Werte Zeit hatten, sich zu funktionalisieren und so dem verantwortlichen Willen verfügbar gemacht wurden. Welche Forderung sich hieraus ergibt, liegt auf der Hand: Ruhe des Wachsens. Diese Forderung steht im Gegensatz zu den Forderungen des gegenwärtigen Lebens. Pädagogik, die aber irgendwie immer das persönliche Sein in erster Linie in ihre Sorge genommen hat, muß diese Forderung immer wieder aussprechen. Ein Schichtenausfall, oder auch Phasenausfall mag im Hinblick auf die Leistungen, die die gegenwärtige kulturelle und zivilisatorische Situation von uns fordert, unter Umständen günstig sein — man schwärmt ja heutzutage beinahe für den unproblematischen Menschen, man spielt die Trümpfe einer ungehobelten Vitalität aus mit ihrem Instinkt und mit ihrer „Natürlichkeit" —, das erzieherische Ethos dagegen hat immer das Menschentum in der Fülle seiner Möglichkeiten zu verantworten, auch die also, die das gegenwärtige Leben nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. Der Pädagoge mag nach der Lektüre unserer Arbeit sich selber fragen, welche Schichten des reifenden Lebens in seiner Arbeit Berücksichtigung finden.

Ein Schichtenausfall hat nicht nur unvollkommenes — wenn zwar „leistungsfähiges" — Menschentum zur Folge, sondern meistens auch krankhaftes, was hier nicht ausgeführt werden soll.

Jeder Typus des Menschentums scheint weniger eine Vollendung des Menschentums darzustellen nach einer bestimmten Richtung hin, sondern die Dominanz einer Entwicklungsphase. Darum findet der Typus seine Grenze in dem persönlichen Sein, dem er immer noch Raum zur Entfaltung lassen muß, wenn er berechtigt sein will. Der Typus ist darum der verantwortlichen Persönlichkeit nicht nur biologisch-psychologische Tatsache, sondern Problem und Aufgabe. Jeder Typus ist eine Form, in die sich persönliches Sein gießen kann. Persönliches Sein aber setzt die Übersicht über die Formen des Menschentums voraus, verlangt die Entscheidung für diese oder jenen Werte des Menschentums. Der Jugendliche fühlt schon dunkel das Verhängnis eines biopsychischen Typus und spürt die Sehnsucht nach persönlichem Sein.

Weiterhin wäre zu fragen nach dem Gesetz des Phasenrhythmus. Nach welcher Zeit kann evtl. noch eine Phase nachgeholt werden? Wir glauben, daß für das Nachholen der Kindheit die dritte Phase ausgezeichnete Bedeutung hat (vielleicht später noch, wenn die Vaterschaft beginnt). Die Zeit zwischen 20 und 25 scheint ausgezeichnete Bedeutung für das Nachholen der Pubertät zu haben, wie weiterhin eine Phase am Ende der Dreißiger. Jedoch sind das vorerst nur Vermutungen, die uns eine Anzahl Beobachtungen nahelegten. Sie sind für eine Bildungslehre nicht unbedeutend.

Die Kindheitsphase scheint in bestimmten Abständen zu repetieren und immer schwächer zu werden. Auch für diese Entscheidung fehlt uns noch das Material. Aber eines scheinen wir mit Sicherheit sagen zu können: Jede Entwicklung bedarf des Ausruhens nach ihren Sprüngen und Spannungen. Die natürlichste Stufe der Entspannung bilden Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit. Wer auf die volle Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit auch einmal spielerisch zurückgreifen kann, der vermag sein Leben immer neu anzufangen und ihm ungeheure Lebenskräfte zuzufügen aus dem Born ewiger Jugend.

Eine letzte Frage: Aus welcher Phase soll der Erzieher seine erzieherischen Entscheidungen und Mittel nehmen? Auch diese Frage ist schwer zu beantworten. Soll er sie aus den kommenden Phasen nehmen, aus der gegenwärtigen, oder aus vergangenen? Wenn aus den vorausgehenden, dann in welchem Abstand? Für die Frage der Echtheit der Bildung ist diese Entscheidung sehr wesentlich. In ganz verschiedenen Situationen wird er diese oder jene Phase, diese oder jene Phasenspannung zu Hilfe nehmen.

Niemals dagegen wohl in der Strafe Erziehungsmittel niederer Phasen (etwa körperliche Züchtigung auf der Stufe der Vorpubertät, in der der Junge schon volles Menschentum spürt, noch weniger auf der Stufe der Krise oder gar der Ansätze). Auf diese Weise kann alles keimende Leben vernichtet werden. Er wird auch zu überlegen haben, wann und inwieweit er Lösungen aus der nächsthöheren Phase anzubieten hat. Immer aber hat er das Menschentum der Phase in der seine Zöglinge stehen mitzuleben und mit ihnen gleichsam in die höheren Phasen hineinzuwachsen — still und unauffällig führend, indem er das Menschentum der nächsten Phase in seiner Hochform darstellt. Nur so entdeckt der Jugendliche die Werte der betreffenden Phase und gibt sich ihnen hin. Da muß ich immer an einen frühreifen Jungen denken, der die Knabenhaftigkeit abgelegt hatte und ein kleines Herrchen darstellen wollte. Er benahm sich wie ein Erwachsener, dachte wie der Vater, sorgte für die Mutter (das umgekehrte wäre noch natürlich gewesen). Er reflektierte stark über religiöse Fragen, mit denen sich sein Vater beschäftigte, der allerdings meistens auswärts war. Der Junge kam in der Schule zurück, spielte nicht mehr mit seinen Kameraden und lehnte auch den Lehrer ab. Die Mutter kam zu mir mit ihrer Sorge. Ich schätzte ein: Phasenüberspringung. Der Junge hatte eine Abneigung gegen alles jungenhafte Tun. Das kam ihm lächerlich vor, weil er es an seinen Kameraden nicht sehen konnte. Er war für ein ernstes Leben. Die erzieherische Aufgabe bestand also darin, dem Jungen die Werte der Präpubertät wieder lieb zu machen. Er bedurfte eines Erziehers, der die Werte gerade der Jungenhaftigkeit in hoher Form darstellte. Er war bald gefunden. Als er das erstemal mit dem Jungen zusammen war, fiel dieser von einem Staunen ins andere, er hatte gedacht, sein Lehrer würde mit ihm Probleme „wälzen", aber er saß im Nu auf dem Teppich und fing an zu spielen. Nach einigen Hemmungen setzte er sich auch dabei. Nach ein paar Tagen spielten die beiden alle Kinderspiele. Sie wanderten, badeten, verulkten sich gegenseitig und andere. Und unser Junge tat es bald gerne. Warum? Offenbar sah er hier eine Hochform der Jungenhaftigkeit, die wieder Ideal für ihn sein konnte. Es ging natürlich nicht ganz ohne Krisen — doch davon an anderer Stelle. Jedenfalls war meine Diagnose richtig gewesen und meine Entscheidung war von Erfolg. Die Eingewöhnung in die Klassengemeinschaft erfolgte bald darauf wieder, die Leistungen nahmen zu. Ich vermute, daß viele Entfremdungen und viele Verkrampfungen im Jugendalter auf der

Tatsache beruhen, daß der junge Mensch keinen Führer hat, der das unsichtbar werdende, drängende Menschentum darzustellen vermag, vielmehr einen solchen, der im guten Glauben ein hohes Menschentum von geistiger Warte herunter lebt, zu dem Kind und Jugendlicher keine Kontinuität spüren und so in Minderheitsgefühle oder Trotz versinken oder in Selbsttäuschung.

Und nun noch eine Bemerkung zur theoretischen Pädagogik. Es ist gerade in den letzten Jahren versucht worden als einzigen pädagogischen Bezug die Beziehung von Mensch zu Mensch gelten zu lassen (NOHL). Unsere Untersuchungen zeigen uns, daß das Ideal ebenso starke erzieherische Macht haben kann, ja daß es in einer Phase sogar mit recht überwertig wird, da es die Person zu ersetzen hat. HÖNIGSWALD hat daher Recht, wenn er das Ideal als starke erzieherische Macht anspricht. Allerdings gilt die Hochwertigkeit offenbar nur für einen bestimmten Menschentyp. Es ist darum einseitig, wenn man mit Absolutheit behauptet, daß der andere Mensch oder das Ideal, oder die Gemeinschaft die erzieherische Wirklichkeit in reinster Form darstellten. Offenbar kann jede dieser Wirklichkeiten (Person, Ideal, Gemeinschaft) schicksalhafte Bedeutung für ein Menschentum gewinnen. Die theoretische Pädagogik hat die Aufgabe, die mannigfachen Schichten der erzieherischen Wirklichkeit darzustellen und ihren Bezug zu den einzelnen Phasen zu untersuchen[1]. Es gibt Entwicklungsphasen, in denen die erzieherische Funktion der verschiedenen Wirklichkeitsbereiche besonders stark ist und wieder andere, in denen solche, von denen man sich viel verspricht, versagen. Ebenso ist es mit der erzieherischen Macht der verschiedenen Gemeinschaften. In unserer folgenden Arbeit über die Soziologie der Reifezeit werden wir gerade herausstellen, wie die Gemeinschaft in den verschiedenen Entwicklungsphasen eine je andere ist, daß man also schlechthin nicht von der erzieherischen Funktion der Gemeinschaft sprechen kann, daß in den verschiedenen Entwicklungsphasen Gemeinschaft immer etwas anderes bedeutet und ihre erzieherische Funktion immer eine andere ist.

Wir halten es deshalb für notwendig, daß sich die Pädagogik mehr an der philosophischen Anthropologie und an der empirischen Soziologie orientiert. Nur auf diese Weise behält die Pädagogik als Wissenschaft erzieherische Funktion.

[1] In unserer demnächst erscheinenden Arbeit „Erziehung und Wirklichkeit" ist diese Aufgabe in Angriff genommen.

Literatur

ADLER, Über den nervösen Charakter. 3. Aufl. München und Wiesbaden 1922.
AGATHON, Les jeunes gens d'aujourd'hui. Paris 1912.
AMENT, Die Seele des Kindes. *Kosmos*, Stuttgart 1921. 7. Aufl.
AUGUSTIN, Bekenntnisse, übersetzt von HERTLING. Freiburg 1921.
BAMBERGER, Über das Zustandekommen des Wirklichkeitseindrucks der Wahrnehmungswelt. Marburger Diss. 1924.
BÄUMER und DRESCHER, Von der Kindesseele. 4. Aufl. Leipzig 1921.
BERGSON, Die schöpferische Entwicklung. Jena 1912.
BINSWANGER, Einführung in die Psychologie.
BLÜHER, H., Wandervogel I—III. 6. Aufl. Celle 1922.
BOHNE, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit. Leizpig 1922.
BODE und FUCHS, Psychologie des Landkindes. Halle 1925.
BOPP, L., Das Jugendalter und sein Sinn. 2. u. 3. Aufl. Freiburg 1927.
BRAUN, O., Tagebuch eines Frühvollendeten. Berlin 1920.
BRENTANO, F., Die vier Phasen der Philosophie. Philosophische Bibliothek, Bd. 195.
BUSEMANN, A., Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1925.
BUSSE-WILSON, Stufen der Jugendbewegung. Jena 1925.
BUSSE, Über die Gedächtnisstufen und ihre Beziehung zum Aufbau der Wahrnehmungswelt. Marburger Diss. 1920.
BUES, Stellung des Jugendlichen zu Beruf und Arbeit. Berlin 1927.
BÜHLER, CH., Das Seelenleben der Jugendlichen. 4. Aufl. Jena 1927.
—, Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens. 2. Aufl. in „*Quellenschriften zur seelischen Entwicklung*", 1921.
—, Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. *ZPs.* **100**, 1. u. 2. Heft, 1926.
—, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928.
CLAPARÈDE, Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. Leipzig 1911.
CORDIER, Evangelische Jugendkunde. Bd. II. Schwerin 1925.
CRONER, Psyche der weiblichen Jugend. Langensalza. In *PdMa.*
DILTHEY, Gesammelte Abhandlungen. Werke Bd. V: Die geistige Welt.
DITTMAR, Über den Einfluß von störenden Nebenreizen auf die Anschauungsbilder und die Gesichtswahrnehmung des Eidetikers. Marburger Diss. 1923.
DUMAS, Traité de Psychologie. Tome I u. II, Paris 1924.
ERISMANN, Die Entwicklung in *Die Erziehung*, hrsg. von NOHL, SPRANGER und FISCHER. Maiheft 1928.
—, Der Trotz in Zeitschrift *Verstehen und Bilden* **1**.
FLÜGEL, Das Ich im Leben der Völker. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft.* Hrsg. von LAZARUS und STEINTHAL. **11**. Berlin 1880.
FÖRSTER, F. W., Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel. Zürich und München 1923.
FRANK, Die Räuberbande. München und Berlin 1916.
FREUD, S., Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Leipzig und Wien 1917.
— Das Ich und das Es. Leipzig-Wien 1923.
FRIEDRICH, Die Ideale der Kinder. *ZPdPs.* **3**, 1901.
FRÖBES, J., Lehrbuch der experimentellen Psychologie, II. Bd. Freiburg 1920.

Frost, Echt und unecht. Betrachtungen über das Denken und den Charakter. München 1923.

Fuchs, Die Einstellung des Landkindes in der Vorpubertät zum literarischen Schaffen. *Verstehen und Bilden* 1.

Giese, Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Leipzig 1914.

Goddard, Die Ideale der Kinder. *ZPdPs.*, 1907, 5, Heft 3 u. 4.

Goethe, Gespräche mit Eckermann.

Goldbeck, Die Welt des Knaben. Berlin 1926.

Grisebach, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924.

—, Gegenwart. Halle 1928.

Guardini, R., Neue Jugend und katholischer Geist. Mainz 1920.

Gurian, Die deutsche Jugendbewegung.

Haase, Über die erzieherische Bedeutung des Ideals. *VWiPd.* 1927, Heft 2 u. 3.

Hartmann, E. v., Phänomenologie des sittlichen Bewußtseins. Berlin 1879.

Hartmann, N., Ethik. Berlin und Leipzig 1926.

Häberlin, Der Charakter. Basel 1925.

—, Eltern und Kinder. Basel 1922.

Heilborn, Zwischen zwei Revolutionen. Berlin 1927.

Heller, Über Psychologie und Psychopathologie des Jugendlichen. Wien 1927.

Hellpach, Der Jugendliche Aktivismus als Entwicklungstatsache. *Deutsches Philologenblatt*, 1925, Nr. 28.

Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Werke Abt. I, 1892.

Hering, E., Das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organisierten Materie. 2. Aufl., Leipzig 1912.

Hetzer, H., Systematische Dauerbeobachtung über den Verlauf der negativen Phase. *ZPdPs.* 26, Heft 2.

—, Der Einfluß der negativen Phase auf das soziale Verhalten. *Quellen und Studien zur Jugendkunde*, Heft 4. Jena 1926.

Hoffmann, H., Die Probleme des Charakteraufbaus. Berlin 1926.

Hofmann, W., Die Reifezeit. Leipzig 1922.

—, Seelische Erscheinungen der Pubertät. *Klin. Wochenschrift* 5, 1641—1646.

—, Jugend und Recht in „Erziehungsprobleme der Reifezeit“, hrsg. von Küster. Leipzig 1925.

Homburger, Psychopathologie des Kindesalters. Berlin 1926.

—, Über die Entwicklung der menschlichen Motorik und ihre Beziehung zu den Bewegungsstörungen der Schizophrenen. *Ztschr. f. gesamte Neurol. u. Psychiatrie* 78, 1922.

—, Zur Gestaltung der normalen menschlichen Motorik und ihre Beurteilung. Ebenda, 85, 1923.

Humboldt, Briefwechsel zwischen W. und C. von Humboldt, hrsg. von A. Sydow, 1906.

Jaensch, E. R., Aufbau der Wahrnehmungswelt, 2. Aufl. Leipzig 1927.

—, Die Eidetik und die psychologische Forschungsmethode. Leipzig 1926.

—, Die Psychologie in Deutschland und die inneren Richtlinien ihrer Forschungsarbeit. *Jahrbücher für Philosophie* 3, hrsg. von Moog.

—, Über psychische Selektion in „Über die Vorstellungswelt und den Aufbau des intellektuellen Lebens. *ZPs.* 98.

JAENSCH, Formen des menschlichen Seins und ihre Beziehung zu den Werten. Berlin 1929.

—, Über den Aufbau des Bewußtseins. Erg.-Bd. **19** I. Teil *ZPs.*

JÄGER, Männliche Jugend. Hamburg, Rauhes Haus 1918.

JASPERS, Psychopathologie, 3. Aufl. 1923.

—, Psychologie der Weltanschauungen. 3. Aufl.. Berlin 1925.

—, Strindberg und van Googh. 2. Aufl., Berlin 1926.

KLATT, Die schöpferische Pause, Zeitwende, Schriften zum Aufbau neuer Erziehung. Jena 1925.

JUNG, G., Psychologische Typen. Zürich 1925.

ISSERLIN, M., Über den Verlauf einfacher willkürlicher Bewegungen bei einigen Nerven- und Geisteskranken. *Ztschr. f. gesamte Neurol. u. Psychiatrie.* Sonderdruck. **10**, Heft 1 u. 2.

KAFKA, Handbuch der vergleichenden Psychologie. Bd. I—III. München 1922.

KESSELRING, Untersuchung über die Ideale im höheren Jugendalter. *ZPdPs.*

KOBUSCH, Nachweis der Gedächtnisstufen im Vorstellungsleben normaler Erwachsener. Marburger Diss. 1922.

KRETZSCHMER, Körperbau und Charakter. 3. Aufl., Berlin 1923.

—, Über Hysterie. Leipzig 1923.

—, Die hypobulischen Willensapparate. *Ztschr. f. gesamte Neurol. u. Psychiatrie.* Sondersruck aus Bd. LIV.

KRIECK, E., Philosophie der Erziehung. Jena 1925.

—, Menschenformung. Leipzig 1925.

—, Bildungssysteme der Kulturvölker. Leipzig 1927.

KROH, O., Über die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend. *ZPdPs.* Sonderdruck, 28. Jahrgang.

—, Die Psychologie des Grundschulkindes. *PdMg.* **1122.**

LAU, E., Beiträge zur Psychologie des Jugendlichen. Langensalza 1925.

LE BON, Philosophie der Massen, übersetzte 2. Aufl. Leipzig 1912.

LEHMANN, G., Psychologie des Selbstbewußtseins. München 1923.

LEMKE, Die Pubertät. Langensalza. *PdMa.* **787.**

LEVY-BRÜHL, Das Denken der Naturvölker.

—, Die geistige Welt des Primitiven. München 1927.

LIEBERMANN, Beitrag zur Lehre von der binokularen Tiefenlokalisation. *Ztschr. f. Sinnesphysiologie* **44,** 1910.

LIES, Über die Bedeutung der eidetischen Anlage für das Arbeiten in der Mathematik. Psychologisches Institut Marburg.

LITT, Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie, 2. Aufl. Berlin 1926.

LOBSIEN, Kinderideale. *ZPdPs.*, 5. Jahrg. 1903, Heft 4—6.

LUCKA, E., Grenzen der Seele. 1922.

LUCKE, V., Experimentell-strukturpsychologische Untersuchungen über Sonderformen des integrierten Typus. Marburger Diss. 1926. Auch in: „Formen des menschlichen Seins“ II.

MAURIAC, Le jeune homme in „Les âges de la vie“. Librairies Hachette 1926.

MAUSBACH, Die Ethik des heiligen Augustin. Bd. I, 1919.

MESSER, A., Geschichte der freideutschen Jugendbewegung. Langensalza 1924.

MEYER-GROSS, Über Spiel, Scherz, Ironie und Humor in der Schizophrenie. *Ztschr. f. gesamte Neurol. u. Psychiatrie* **69.**

Müller-Freienfels, Philosophie der Individualität, 2. Aufl. Leipzig 1923.
Oesterreich, Die Phänomenologie des Ich. I. Bd. Leipzig 1910.
Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant. Neufchatel-Paris.
—, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Ebenda.
Reininger, O., Soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät.
Reymert, Über Persönlichkeitsideale im höheren Jugendalter. *ZPdPs*. **19**, 1918.
Rieger, Der Rückstoß. *ZPsPhys. d. Sinnesorgane* **32**, 1903.
Ribot, La psychologie des sentiments, ins Deutsche übersetzt von Altenburg, 1903. 1. Aufl. Paris 1896.
Sommer, R., Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungsmethoden. I. Teil. Berlin-Wien 1889.
Schaltenbrand, Normale Bewegungs- und Lagereaktionen bei Kindern. *Deutsche Zeitschrift für Nervenheilkunde* **87**, Heft 1—3. Leipzig 1925.
Scheler, M., Umsturz der Werte. Bd. I u. II. Leipzig 1919.
—, Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig 1926.
—, Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. *Jahrb. f. Philos. u. phänomenol. Forschung* **1** u. **2**.
—, Idealismus und Realismus. *Philosophischer Anzeiger*, 3. Heft 1927.
—, Vom Ewigen im Menschen. Leipzig 1921.
Schilder, Selbstbewußtsein und Persönlichkeitsbewußtsein. Berlin 1924.
Schlemmer, H., Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter. Stuttgart 1926.
—, Jugendliches in der Philosophie und Philosophisches in der Jugend. Berlin 1925.
—, Der Weg der Jugendbewegung von der Romantik zum Aktivismus. *Jahrb. der Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde* **1**. Hrsg. von E. Stern.
Schlesinger, Der Begriff des Ideals. I. Teil. Würzburg 1908. II. u. III. Teil. Sonderabdruck aus *Archiv f. gesamte Psychologie* **15**, 1. u. 2. Heft; **17**, 1. u. 2. Heft.
Schopen, E., Beiträge zur Erziehung der männlichen Jugend. 2. erweiterte Aufl. der „Psyche des Jünglings". Heft 6: Die Erziehungsstrafe, Mainz 1914; Heft 5: Familienpädagogik. 1918.
Schwenninger, Psychologie des Autismus. *Ztschr. f. gesamt. Neurol. u. Psychiatrie* **78/79**.
Spencer, H., System der synthetischen Philosophie. Bd. I—V, übersetzt von W. Vetter. Stuttgart 1882.
Spengler, O., Untergang des Abendlandes. Umriß einer Morphologie der Weltgeschichte. München 1922/23.
Spranger, E., Die Lebensformen. 3. Aufl. Halle 1922.
—, Kultur und Erziehung. 3. Aufl. Leipzig 1925.
—, Psychologie des Jugendalters. 1. Aufl. Leipzig 1924.
—, Humanismus und Jugendpsychologie. Berlin 1922.
—, Zur Psychologie des Pubertätsalters. *Archiv f. Kinderheilkunde* **76**, 1925.
Stählin, O., Die deutsche Jugendbewegung. Leipzig-Erlangen 1922.
Stählin, W., Fieber und Heil in der Jugendbewegung. Hamburg 1922.
Stanley-Hall, l'Adolescence.
Starbuck, The psychology of religion. 2. Aufl. London 1907; übersetzt von Beta. Leipzig 1908.

STERN, W., Anfänge der Reifezeit (Ein Knabentagebuch). I. Teil „Reifende Jugend", 1925. Leipzig.
—, Vorträge 3, 4 u. 5 in „Erziehungsprobleme der Reifezeit", hrsg. von KÜSTER. Leipzig 1925.
—, Jugendliche Zeugen in Sittlichkeitsprozessen. Leipzig 1926.
—, Erinnerung, Aussage, Lüge. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes von CLARA und W. STERN. 1. Aufl. Leipzig 1922.
—, Der Personalismus und die Psychologie. Leipzig 1917.
—, Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig 1914.
—, Vom Ichbewußtsein des Jugendlichen. *ZPdPs.* 23.
—, Entwicklung der Idealbildung der reifenden Jugend. *ZPdPs.* 24.
STORCH, Zur Psychologie und Psychopathologie des Selbstwerterlebens. *Archiv f. d. gesamte Psychologie* 37, 1918.
TILLICH, P., Jugend und Religion. „Freideutsche Jugendbewegung" 1920.
TÖBBEN, Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung. Münster 1927.
TUMLIRZ, Einführung in die Jugendkunde. Leipzig 1920.
—, Die Reifezeit. Leipzig 1924.
UTITZ, Jahrbuch der Charakterologie, Bd. I, 1924. Berlin. Bd. II u. III, 1926.
VALENTINER, TH., Die Phantasie im freien Aufsatz der Kinder und Jugendlichen. Leipzig 1916. *BhZAngPs.*
VARENDONCK, Les idéals d'enfant. *Archiv de Psychologie* 7, 1908.
VIERKANDT, Gesellschaftslehre. Hauptprobleme der philosophischen Soziologie. Stuttgart 1923.
WACKERNAGEL, W., Die Lebensalter. Basel 1862.
WEBER, H., Experimentell-strukturpsychologische Untersuchungen über Denkformen. Marburger Diss. 1927.
WEIGEL, Vom Wertreich des Jugendlichen, I. Bd. Leipzig-München 1926 in *Pädagogische Monographien,* hrsg. von DEUCHLER und FISCHER, 24.
WEININGER, O., Geschlecht und Charakter. 26. Aufl. Wien 1925.
WINKLER, V., Psychologie des Jugendführers. *ZPdPs.* 28, Heft 4 u. 5 in „Quellen und Studien zur Jugendkunde", Heft 6.
WUNDERLE, Psychologie der Reue. *ArRlPs.* 2 u. 3, 1921.
ZIEHEN, Psychologie der Entwicklungsjahre. *PdMa.* 916. Langensalza 1923.

Abkürzungen

ZPs. = Zeitschrift für Psychologie.
ZPdPs. = Zeitschrift für pädagogische Psychologie.
VWiPd. = Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.
ZgesNPs. = Zeitschrift für gesamte Neurologie und Psychiatrie.
ZPsPhysdS. = Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane.
DZfN. = Deutsche Zeitschrift für Nervenheilkunde.
ArchfPs. = Archiv für die gesamte Psychologie.
ArchfKh. = Archiv für Kinderheilkunde.
ArchfRelPs. = Archiv für Religionspsychologie.
PdMg. = Pädagogisches Magazin.
JdErzW. = Jahrbuch der Erziehungswissenschaften.
ZfangewPs. = Zeitschrift für angewandte Psychologie.
Bh. = Beiheft.


BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY
3 1197 22468 0592

